Marcus Vinícius Fonseca
Surya Aaronovich Pombo de Barros
(Organizadores)

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

Eduff

Ministério da Educação
Universidade Federal Fluminense

Reitor
Sidney Luiz de Matos Mello

Vice-Reiror
Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Marcus Vinícius Fonseca
Surya Aaronovich Pombo de Barros
(Organizadores)

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

Niterói, RJ
2016

A Eduff segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F676h FONSECA, Marcus Vinícius.

A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.
442p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85- 62007-56- 9

1. Negros. 2. História da Educação. 3. Brasil. 4. Historiografia Educacional Brasileira. 5. Escravidão. 6. Pós-Abolição. I. Título.

CDD 370.981
CDU 37(=414/=45)(82)

Coordenação da Eduff:
Aníbal Francisco Alves Bragança

Revisão e Normalização Textual:
Elizabeth Madureira Siqueira

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:
Candida Bitencourt Haesbaert

Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense
Rua Miguel de Frias, 9 - anexo/sobreloja - Icaraí - Niterói, RJ
Cep: 24220-900, Brasil
Tel.: +55 21 2629-5287 - Fax: +55 21 2629-5288
www.editora.uff.br - secretaria@editora.uff.br

Sumário

Educação e a Abolição da Escravidão no Brasil

Educação no Período Pós-abolição

Apresentação

Quem faz a apresentação de um livro recebe tanto o privilégio de lê-lo em primeira mão como a responsabilidade de despertar o interesse de futuros leitores. Certamente, aqueles que acolherem a sugestão de se dedicar à leitura atenta da presente obra, mais do que enriquecer conhecimentos, serão desafiados a batalhar pela construção de uma sociedade justa para todas/os. E, espero, caso ainda não esteja engajada/o, passe a militar contra o racismo e por uma sociedade justa e equânime.

A escola, melhor dizendo a escolarização, é um valor para a comunidade negra. Eu o sabia, pois assim aprendi no seio da minha família, na convivência com a comunidade negra. Em pesquisa que eu e operários negros realizamos, lá em 1985, ficou explicitado que a escolarização era um valor de refúgio[1], para nós negras e negros. Por que valor de refúgio[2]? Não que nos refugiemos nas escolas, onde com frequência nos submetem, por força de persistente racismo institucional, a experiências de discriminação, desrespeito, sofrimentos. Mas porque, com os conhecimentos adquiridos nas escolas, temos mais condições de expressar para além da nossa comunidade, quem somos, que projeto de sociedade defendemos enquanto descendentes de africanos. E, assim, possamos, em conjunto com os demais cidadãos e cidadãs construir uma sociedade que definitivamente inclua, respeite e apoie a todos. Refúgio, nesse caso, pois, não é um abrigo, mas um instrumento para fazer conhecido e reconhecido um povo, o nosso povo negro, e sua luta. E preciso manejar as linguagens que utiliza o opressor, pondera a mulher negra sulafricana Pastora Knosi[3], para poder combater as opressões implícitas e também as declaradas que nos são impostas.

1 Ver, por exemplo, MEMMI, Albert. Retrato do colonizado, precedido do retrato do colonizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Original em francês, 1957, por Buchet/Chastel, em Paris).

2 SILVA, Petronilha B. G. Histórias de Operarios Negros. Porto Alegre: EST, 1987.

3 Depoimento colhido em debate, em 1994, em Johannesbourg, Africa do Sul, durante encontro dos *Teologos do Terceiro Mundo.*

O domínio e utilização, pelos escravizados, da linguagem escrita, foram armas para a conquista da liberdade e do respeito, imprescindíveis para a construção da cidadania de mulheres e homens negros. Conquista essa que, infelizmente, ainda está longe de ser consolidada.

As disparidades sociais e educacionais têm sido constitutivas da sociedade brasileira, pois, há quatro séculos, se edifica em meio a relações étnico-raciais que segregam social e desqualificam educacionalmente os negros.

Sobre os escravizados ainda pouco se conhece. Assim sendo, com base em ideias pré-concebidas, em preconceitos racistas, se mantém a imagem de que eram seres humanos inferiores, quando comparados àqueles que os tinham como propriedade. A fim de confirmar tal imagem, com persistência, ao longo dos séculos, renovaram-se estratégias com a intenção de manter seus descendentes – os negros de hoje - social e educacionalmente inferiorizados, quando comparados à população branca. Não houve no Brasil uma política explicitada em documento legal que assim o estabelecesse, porém, as relações se mantiveram tensas entre brancos e negros, aqueles reproduzindo, até os dias de hoje, sem se dar conta, por gosto, das crueldades cultivadas durante a escravidão. Além disso, há brancos que insistem em tentar convencer os negros de que sua emancipação se daria na medida em que embraquecessem, se não em seus corpos, em suas ideias, projetos de vida, objetivos de inserção social. E para tanto, teriam que acolher como seus, ainda que lhes fossem adversos, projetos de sociedade construídos na perspectiva, focalizados nos interesses dos descendentes de proprietários de escravizados.

Preconceitos persistem, não quanto à humanidade dos negros, pois, as políticas de direitos humanos coíbem a demonstração pública desta distorção cognitiva, para não dizer deste sentimento racista. Mas não se alteraram quanto aos lugares que devam, os negros, ocupar na sociedade ou quanto a sua capacidade intelectual, de liderança, de planejamento, de gestão. Preconceitos cultivados, por pessoas que acumularam bens e prestígio, com base não só no

trabalho, como na criatividade de africanos escravizados[4] e de seus descendentes, persistem na sociedade brasileira, que engana a si mesma ao designar-se como uma democracia racial.

Os escravizados, é preciso insistentemente repetir, não só recriaram sua humanidade, afastados de seus povos, de suas famílias, como garantiram com a energia e competência de seu trabalho, a edificação da nação brasileira. Eles foram forçados a migrar de suas sociedades, de seu continente, sofreram para não se deixar desumanizar, recriaram e influenciaram modos de vida e, apesar de todas as tentativas de extermínio, confirmaram sua humanidade, constituindo a maior população negra fora da África. Em 2013, 53% da população brasileira se autodeclarou preta ou parda, ou seja, negra[5].

A obra que temos em mãos, ao lado de outras que vêm sendo publicadas, sobretudo nos últimos anos, contribui para que de um lado se conheça mais sobre estratégias dos escravizados para confirmar sua humanidade, revelando recursos de que continuamente se valiam, a fim de desconstituir sua pretendida condição de objeto e exibir sua humanidade nunca perdida.

Nos últimos anos, em todos os continentes onde se construiu a Diáspora Africana, estudos realizados, muitos deles por descendentes dos escravizados, têm sido expressos por diferentes meios – pesquisas, como as apresentadas nesta obra, artigos com críticas, experiências, opiniões, propostas, exposições de diferentes criatividades culturalmente enraizadas no Mundo Africano – África e Diáspora – que expõem, desde o ponto de vista de escravizados e de seus descendentes – quem eram os escravizados – e o que foi a escravidão desde seu ponto de vista.

Os artigos que constituem a presente obra, com a acuidade e fineza dos pesquisadores, que identificaram documentos e deles extraíram evidências, mostram que ler, escrever e realizar, por escrito, cálculos matemáticos, eram habilidades que muitos escravizados

---

4 Quem quiser comprovar a criatividade e capacidade técnica dos escravizados, visite a exposição de tecnologias criadas por escravizados, no Museu Afro-Brasil, em São Paulo.

5 PNAD - 2013

desenvolveram de forma sistemática dentro dos procedimentos de ensino utilizados na época, ou por meio de estratégias que criaram.

Negar que havia africanos escravizados letrados é uma das estratégias, deliberada ou ingenuamente utilizadas, para negar sua humanidade. É bom lembrar que, para muitos, a história da humanidade começaria com a invenção da escrita. Ora, para esses, povos e pessoas que não escrevessem, seriam povos e pessoas sem história. Como se vê, durante a escravidão e ainda hoje, ler e escrever bem é instrumento de poder. É inegável, pois, de um lado, a contribuição da presente obra para emancipação da mentalidade brasileira que infelizmente ainda expressa avaliações, atitudes e gestos, com base em conhecimentos sobre os escravizados e seus descendentes, falhos, construídos a partir de preconceitos persistentes. De outro lado, poderá contribuir para fortalecer o sentimento de *negritude* dos negros brasileiros. *Negritude*, nos termos expressos pelo Movimento Negro, ao longo do século XX, notadamente nos anos 1980, 1990, ou seja, reconhecimento, cheio de orgulho, expresso por crianças, adolescentes, jovens, adultos negros, de pertencer ao Mundo Africano, não só como dele herdeiros, mas como dele integrantes, ligados por rede alimentada por conhecimentos e políticas, expressos em atitudes e ações que vêm construindo o Pan-Africanismo.

A autoridade dos documentos que os artigos nos dão a conhecer, poderá ser instrumento para ajudar a desconstruir o racismo? Somente a utilização que deles farão professores e estudantes que os incluírem em seus estudos e tarefas cotidianas poderá nos dizer. Fica a esperança de que o conhecimento de circunstâncias de vida dos escravizados. Fica a esperança de que o conhecimento de circunstâncias de vida dos escravizados, suas estratégias para sobreviver sobreviver como africanos, como brasileiros negros nos ajude a fortalecer a nação brasileira.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Stanford University
Março de 2015

Prefácio

> *Chorando na labuta ouço a corrente se quebrar*
> *E o golpe do destino esse eu sinto, mas não caio*
> *Guerreio é no lombo do meu cavalo.*
>
> Kiko Dinucci

Finalmente, as questões relativas à população negra foram incorporadas à educação brasileira. Isso se deu a partir de um longo processo de reivindicação construído pelos movimentos sociais criados pela população negra durante todo o século XX. A partir dos anos de 1980, estas reivindicações começaram a encontrar ressonância em diferentes segmentos da sociedade, possibilitando a construção de dispositivos pedagógicos e legais que estabeleceram diretrizes para o tratamento das questões étnico-raciais na educação. Portanto, podemos atribuir tal transformação à persistência e capacidade do movimento negro de vencer as resistências apresentadas por setores que desconsideravam o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira.

O campo educacional é um segmento que representa bem esta situação, pois, durante um longo período, ignorou as críticas em relação aos condicionamentos produzidos pela discriminação racial. Em 1992, a pesquisadora Regina Pahim Pinto registrava essa situação através de uma denúncia, em que assinalava o caráter incipiente das relações entre educação e raça. No processo de elaboração de sua crítica, ela estabeleceu considerações específicas em relação à ausência do tema na história da educação:

> A História da Educação, por sua vez também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando à população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado[6].

---

6 PINTO, Regina Paim. "Raça e educação: uma articulação incipiente". In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 80, 1992, p. 42.

No decorrer dos anos de 1990, a situação foi sendo progressivamente alterada pelas pesquisas produzidas no interior dos Programas de Pós-graduação em Educação, que passaram a eleger a questão como tema de investigação. A área de história da educação acompanhou este movimento e, desde então, passou a produzir pesquisas que começaram modificar o panorama de escrita da historiografia educacional.

Dez anos depois da denúncia de Regina Pahim Pinto (1992), a *Revista Brasileira de Hist*ória *da Educação* apresentava sinais da mudança. Isso pode ser constatado através da organização do seu primeiro dossiê temático, publicado em 2002, com o título *Negros e Educação*. Esse número da Revista apresentou vários artigos tratando do tema, e seu editorial chamava atenção para o caráter inovador destes trabalhos, assinalando, ainda, a importância da difusão do assunto em meio aos historiadores do campo educacional[7].

Em 2005, o Ministério da Educação, através da Secretária da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD-MEC), trouxe ao público o livro *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, obra organizada por Jeruse Romão, que reuniu os trabalhos de pesquisadores que vinham se dedicando ao tema. Na introdução do livro encontramos considerações que assinalavam o estágio inicial das pesquisas e um conjunto de questões apontadas como necessárias para uma ampliação dos conhecimentos sobre o tema:

> Esta publicação empreende apenas uma abordagem inicial do tema da história da educação do negro. Ainda é preciso lançar outros olhares sobre as experiências educativas do movimento; sobre o pensamento negro em educação no Brasil; sobre a legislação e a proposição de políticas educacionais para os negros; sobre a história da educação das mulheres, dos homens, dos jovens e das crianças; sobre as pedagogias

7 A *Revista Brasileira de História da Educação* é uma publicação da Sociedade Brasileira de História da Educação que circula desde 2001. A educação dos negros foi o tema que inaugurou a sua série de dossiês: Revista Brasileira de História da Educação, Dossiê: Negros e Educação. Campinas, n.° 4 jul./dez. 2002.

> negras; sobre a contribuição do negro para o pensamento educacional do Brasil.... Enfim, olhar os temas que por décadas têm se constituído em preocupação reflexiva e atuante de negros e negras brasileiras[8].

No processo de afirmação das pesquisas relativas à história da educação dos negros, não podemos deixar de considerar as iniciativas que ocorreram a partir do movimento de estabelecimento do Grupo de Trabalho Relações Étnico-raciais e Educação, que surgiu no interior da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Esse Grupo tornou-se um espaço importante para o fomento e a divulgação de pesquisas sobre os diferentes aspectos da educação dos negros no Brasil. Entre os temas que ganharam destaque estavam aqueles que se encontravam vinculados à história da educação dos negros.

Uma das contribuições mais expressiva desse Grupo foi a que mobilizou a ANPED, em colaboração com a ONG Ação Educativa e Fundação Ford na construção do *Concurso Negro e Educação*. Estas instituições construíram uma parceria que se tornou responsável pela elaboração do concurso, que foi pioneiro dentro das políticas de ação afirmativa no campo educacional, pois, tinha como objetivo apoiar a produção de conhecimentos sobre as relações raciais e a educação. O concurso vigorou entre os anos de 1999 e 2007, contando com quatro edições e apoio a 61 pesquisadores. Nele, encontramos destaque para as pesquisas na área de história da educação dos negros, que foi um tema abordado por alguns dos pesquisadores vinculados ao concurso. Sua importância no *Concurso Negro e Educação* se tornou evidente quando constatamos que alguns dos pesquisadores, que participam deste livro estão entre aqueles que foram apoiados/formados através desta iniciativa[9]. De outro lado, podemos confirmar essa importância através da dissertação de Ca-

8 ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 17.

9 Os pesquisadores que compõem este livro passaram pelo Concurso Negro e Educação, são: Marcus Vinícius Fonseca, Itacir Marques Luz, Adlene Silva Arantes e Cynthia Greive Veiga - que atuou como orientadora.

rina M. Lingnau, defendida em 2014, que teve como tema específico a história da educação no *Concurso Negro e Educação*[10].

Portanto, nas últimas décadas encontramos diferentes iniciativas que concorreram para a elaboração e o fortalecimento das pesquisas sobre a história da educação dos negros no Brasil.

Esse movimento produziu a superação do quadro de ausência que imperava nos anos de 1990, gerando a produção de trabalhos históricos que passaram a tratar dos diferentes aspectos da educação dos negros no Brasil. Com isso, hoje, podemos registrar um número significativo de pesquisadores que elegem os negros como sujeitos privilegiados das narrativas na área da história da educação.

Organizamos este livro com objetivo de divulgar essa produção e oferecer um panorama amplo das pesquisas sobre a história da educação dos negros no Brasil. Assim, pretendemos aumentar a visibilidade da temática, fazendo circular trabalhos que possam oferecer subsídios aos pesquisadores e demais profissionais da educação, em particular os professores e estudantes dos cursos de licenciatura e aqueles envolvidos com a educação básica.

Para organização de uma publicação dessa natureza, tivemos, necessariamente, que realizar escolhas que, inevitavelmente, deixaram de fora trabalhos e autores importantes em relação ao tema. Contudo, procuramos reunir aqueles que estão entre os mais representativos e que atendem à necessidade de levar em consideração a diversidade temporal e regional que atravessam as pesquisas que foram produzidas nos últimos anos.

Nesse sentido, estabelecemos uma organização cronológica que está ligada a alguns dos elementos que marcaram a experiência social dos negros no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Desta forma, elegemos quatro eixos como estruturadores da obra:

1. Os Negros na Historiografia Educacional Brasileira
2. Educação e Escravidão no Brasil,

10 LINGNAU, Carina Merkle. Artigos, Entrevistas, Relatórios: Estudos Críticos do Discurso da História da Educação no Concurso Negro e Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Unioeste, 2014.

3. Educação Abolição da Escravidão no Brasil
4. Educação no Período Pós-abolição.

O primeiro destes eixos aborda questões relativas à historiografia educacional e suas formas de tratamento em relação à população negra. A questão é introduzida por um artigo de Marcus Vinícius Fonseca: *A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil*. Nele, encontramos uma análise sobre os processos de constituição do ensino e da pesquisa em história da educação, com ênfase nos procedimentos teóricos que produziram uma invisibilidade dos negros na historiografia educacional e seus impactos na formação docente. No outro artigo que compõe o eixo, Surya Aaronovich Pombo de Barros apresenta *Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil*. Este trabalho se caracteriza como um *estado da arte* em que são apresentados aspectos quantitativos e qualitativos da produção sobre a história da educação dos negros, no Brasil, nos últimos 25 anos.

O segundo eixo que compõe a obra está estruturado a partir de experiências que possibilitam estabelecer conexões entre educação e escravidão. Uma abordagem inicial é apresentada em *Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil.* Nesse artigo, Fábio Eduardo Cressoni discorre sobre a relação entre expansão do império português e a escravidão enquanto uma prática social dos colonizadores, especificamente através da proposta pedagógica dos jesuítas na formação dos africanos escravizados. No artigo seguinte, *Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850),* Christianni Cardoso Morais apresenta uma instigante pesquisa sobre a relação de escravos e libertos com a escrita, desmistificando a ideia de que os africanos escravizados e seus descendentes passaram ao largo da cultura letrada no mundo colonial.

O terceiro trabalho que compõe este eixo é *Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco,* de autoria de Itacir Marques da Luz. O artigo aborda as iniciativas de uma organização

coletiva da população negra de Pernambuco. Nessa organização, encontramos diversas práticas educativas, inclusive de apropriação e utilização da leitura e da escrita. Situa-se no mesmo período o texto de Adriana Maria Paulo da Silva, que nos trás *A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista*. A análise se concentra na figura ímpar de um professor que se autoclassificava como *preto*, que lecionava para meninos que tinham uma condição racial igual a sua e, consequentemente, todos os conflitos decorrentes desta situação.

O último artigo que integra esta parte é *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*, de Marileia dos Santos Cruz. A pesquisadora apresenta os processos educacionais de diferentes segmentos da população negra na província maranhense destacando a ação desses sujeitos para se integrar aos padrões de civilidade estabelecidos a época, incluindo a instrução que podia se transformar em instrumento de confronto com os grupos dominantes.

O terceiro eixo que compõe o livro é aquele que, do ponto de vista temporal, pode ser considerado como o mais curto, pois se refere ao período em que o debate sobre a abolição da escravidão dominou o cenário político brasileiro, qual seja, nas últimas décadas do século XIX, entre a lei que colocou fim ao tráfico de africanos (1850) e a abolição plena da escravidão, em 1888. Trata-se de um período que não é superior a quarenta anos, porém, nele encontramos discussões intensas sobre a educação dos negros no Brasil.

Em *Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manuel Querino (1851-1923)* Alessandra Frota Martinez de Schueler apresenta uma estimulante reflexão sobre a atuação de três intelectuais negros que conjugaram sua atuação política com atividades vinculadas à educação, em especial à docência que, inclusive, possibilitou o contato e o estreitamento das relações entre eles. Na sequência, temos *Padres Educadores, abolicionismo e instrução pública na Bahia, 1878 a 1884,* artigo de Ione Celeste de Souza que concentra sua reflexão na província baiana, através da análise das

iniciativas educacionais de membros do clero. A investigação produzida pela autora possibilita a construção de uma problematização da atuação da igreja na educação de crianças *de côr* às vésperas da abolição, sobretudo as que foram libertas pela Lei do Ventre Livre, a partir de 1871.

Estas crianças também estão no centro da análise produzida por Juarez José Tuchinski dos Anjos, que tratou delas na Província do Paraná. *"Não há salvamento fora da instrução": atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos no Paraná Provincial (Década de 1880)* é um artigo que discute sobre uma situação específica que ocorreu no Paraná, a única província que estabeleceu uma legislação que definia a escolarização compulsória das crianças que nascessem livres de mulheres escravas, após 1871. Este eixo é finalizado com o artigo *Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira,* de Cynthia Greive Veiga. Neste texto, a escola pública brasileira é caracterizada a partir de um de seus aspectos mais interessantes em relação ao século XIX, ou seja, sua clientela, composta por crianças pobres e negras. Tal situação começou a ser alterada no período republicano, ocasião em que encontramos a produção de dispositivos pedagógicos responsáveis por uma elitização das escolas que passaram a dificultar o acesso dos negros em meio a seu alunado.

O período posterior à abolição foi organizado como o último eixo do livro. Ele comporta cinco textos que representam diferente iniciativas relativas à experiência educacional dos negros no século XX. No primeiro deles, Willian Robson Soares Lucindo apresenta *A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre educação.* Este artigo foi produzido a partir de uma interpretação da atuação de organizações coletivas de negros na cidade de São Paulo nas três primeiras décadas do século XX. O texto confere destaque à forma como a educação foi sendo elaborada enquanto elemento constitutivo de um padrão de cidadania e de uma dimensão da esfera pública construída pelos negros paulistanos. Os movimentos sociais organizados por negros

na cidade de São Paulo também são destacados no artigo *Um Templo de Luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação,* de Petrônio Domingues. Nele, encontramos uma abordagem que apresenta a Frente Negra Brasileira, instituição que pode ser caracterizada como uma das mais importantes organizações do movimento negro no século XX. Sua atuação foi ampla, mas o autor privilegia a abordagem sobre o projeto educacional desenvolvido pela instituição.

Em seguida, temos o trabalho *Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938).* Neste artigo, Adlene Silva Arantes analisa os discursos de intelectuais envolvidos com as reformas da educação em Pernambuco e a forma como incorporaram preceitos higiênicos e eugênicos que atingiam diretamente a população negra em sua busca pela escolarização. Na mesma direção segue o texto *A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República.* Trata-se de uma análise desenvolvida pela pesquisadora Maria Lúcia Müller que também retrata o discurso e a prática dos reformadores da educação. Nesse caso, no Rio de Janeiro, que era a capital do país, cidade em que os dispositivos de controle estabelecidos pelas reformas educacionais criaram dificuldades para inserção de mulheres negras no magistério, gerando, com isso, um processo de branqueamento desse segmento da educação.

Como ponto de chegada de todas as discussões mobilizadas pelos trabalhos anteriores, temos *Ação Afirmativa: história e debates no Brasil,* de Sabrina Moehlecke. Este texto tem como objetivo oferecer um panorama da discussão sobre as ações afirmativas e os seus principais desdobramentos no seu processo de aplicação nos períodos mais recentes, quando políticas de caráter antirracista começaram a ser aplicadas na educação brasileira.

O conjunto de artigos está longe de esgotar o tema da história da educação dos negros no Brasil, mas, acreditamos que estabelecem um panorama amplo de diferentes iniciativas que envolveram os membros deste grupo racial. Por isso, idealizamos este livro como um suporte para o trabalho de pesquisadores, professores

e estudantes que, nele, encontrarão a possibilidade de estabelecer contato com resultados de pesquisas que circularam em congressos e revistas especializadas e que, aqui, foram atualizadas para compor esta publicação.

Colocar a disposição do grande público semelhante material é uma tarefa que entendemos ser indispensável para que a história da educação supere as abordagens que desconsideram as diferentes configurações da relação entre a educação e os negros no desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. Por outro lado, acreditamos, também, que podemos reafirmar a participação da história da educação no processo de qualificação do debate político sobre as questões relativas à educação dos negros. Assim, manifestamos o nosso desejo e o nosso compromisso de oferecer uma contibuição para que possamos superar a tradição de discriminação que marcou e ainda marca a educação no Brasil.

Marcus Vinícius da Fonseca
Surya Aaronovich Pombo de Barros

Parte 1

Os negros na historiografia educacional brasileira

A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil

Marcus Vinícius Fonseca[11]

Introdução

A historiografia brasileira vem problematizando suas formas de abordagem em relação à população negra promovendo, com isso, uma contestação do padrão de tratamento deste segmento em suas narrativas. Esse processo foi construído a partir da crítica a um modelo de escrita da história que teve sua origem nas interpretações relativas à sociedade escravista, cuja principal característica era a negação dos negros como sujeitos:

> O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos

11 Este texto é uma revisão do artigo A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira, publicado em 2007, pela Revista Brasileira de História da Educação.

à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial.

Nas últimas décadas, estas abordagens enfrentaram um forte movimento de contestação no interior da historiografia, que passou a investir na construção de interpretações que procuram recuperar a subjetividade dos negros – seja na condição de livres ou de escravos. Tal mudança de postura possibilitou a descrição de um quadro diferente da ação dos membros deste grupo e de suas formas de inserção no processo de constituição da sociedade brasileira.

O movimento influenciou os procedimentos de escrita da história da educação que também passou a questionar as formas tradicionais de representação dos negros em suas interpretações dos processos educacionais. Atualmente, encontramos um investimento na produção de pesquisas históricas que procuram reinterpretar os processos educacionais que envolveram a população negra. Isso tem possibilitado o surgimento de narrativas que colocam em primeiro plano as experiências educacionais que envolveram os negros em diferentes momentos da história.

No entanto, ao mesmo tempo em que encontramos um movimento de pesquisa que ampliou a visão em relação à educação dos negros, encontramos também uma reafirmação dos modelos explicativos que os reduziram à escravidão, excluindo-os de qualquer possibilidade de relação com os processos de escolarização.

Neste artigo, problematizaremos algumas formas de representação dos negros na historiografia educacional brasileira, procurando demonstrar os procedimentos de construção das interpretações que os desconsideraram como sujeitos, sobretudo através da permanente negação de sua relação com os espaços escolares. A formulação mais vigorosa dessa representação encontra-se em uma ideia amplamente difundidas pela historiografia educacional, a de que, no Brasil, até o século XIX, *os negros não frequentaram escolas*.

Para realizar a análise, utilizamos como referência um dos instrumentos mais comuns no processo de difusão de ideias no campo educacional: os manuais utilizados para o ensino da disciplina de história da educação. Através deste material, tentaremos demonstrar a forma recorrente de manifestação das ideias que excluíram os negros de uma relação com os processos formais de educação. Para realização dessa tarefa, selecionamos manuais que estão ligados às três correntes que são admitidas como constitutivas do movimento de construção da historiografia educacional brasileira: tradicional, marxista e aquela que se estabeleceu mais recentemente a partir dos aportes teóricos da história cultural. Procuramos selecionar obras que são reconhecidas como representativas do padrão de narrativa de cada uma destas correntes para, com isso, analisar as formas recorrentes de estigmatização e exclusão dos negros da história da educação brasileira.

O negro nas abordagens da história da educação tradicional

Uma das formas mais usuais do ensino da disciplina de história da educação ocorre através de obras organizadas na forma de *manuais*. Esse tipo de produção se caracteriza por sua finalidade didática, tendo como objetivo o tratamento da educação a partir de uma descrição que pretende demarcar suas linhas de desenvolvimento ao longo da história (WARDE; CARVALHO, 2000). Os manuais de história da educação são utilizados desde os anos de 1930, quando a disciplina foi definida como um dos conteúdos para a formação de professores. Inicialmente, tratavam apenas da história geral da educação, mas foram progressivamente se especializando passando também a conferir destaque à história da educação brasileira:

> A literatura historiográfica sobre a educação soma poucos títulos nacionais até os anos 30 e 40. Até essas décadas, preponderaram os títulos estrangeiros (traduzidos ou não), preferencialmente os franceses e poucos manuais nacionais escritos para as escolas

> normais (em regra, simplificações de obras estrangeiras). Nesses casos, a história da educação brasileira é reduzida a um capítulo, apêndice ou anexo. Somente a partir dos anos 50 registra-se o surgimento de um novo tipo de escrito historiográfico, no qual a educação brasileira é elevada à condição de objeto da história. Entre 50 e 70, aumentam significativamente os títulos traduzidos e os nacionais; nos cursos normais e de pedagogia, passa a ser regra a utilização de dois ou três manuais – os traduzidos para cobrir a 'história geral da educação' e os nacionais para, em continuidade, dar conta da parte referente ao Brasil (WARDE; CARVALHO, 2000, p. 22).

Para compreender a forma como os negros foram incorporados ao tipo de produção, devemos ter como referência as obras produzidas a partir dos anos de 1970, pois, segundo Warde e Carvalho (2002), é naquele período que aparece com maior frequência obras que passam a abordar o desenvolvimento histórico da educação no Brasil. É exatamente dentro deste período que encontramos um dos manuais característico do ensino desta disciplina: *História da educação brasileira*, de José Antônio Tobias, publicado pela primeira vez em 1972.

Este livro tem todas as características dos manuais que foram construídos como suporte para o ensino de história da educação. Trata-se de uma obra construída com finalidades didáticas, onde encontramos os temas mais comuns da história da educação brasileira - dos jesuítas, no século XVI, até as experiências educacionais do século XX.

Diferentemente da grande maioria dos manuais de história da educação, nele encontramos um tópico voltado exclusivamente para o tratamento da educação dos negros. Isso se constitui em característica singular deste livro, pois esse é um tema que com pouquíssima frequência aparecia de forma explícita nas publicações de história da educação. Contudo, o assunto ocupa apenas três da mais de quinhentas páginas que compõe o livro, nelas encontramos basicamente a seguinte afirmação:

> *O negro era o escravo* e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, *o negro jamais pôde ir a escola*. Com dificuldade, conseguiam os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar. (TOBIAS, 1972, p. 97, grifo adicionado).

Depois de tal afirmação, em que a escravidão não é minimamente problematizada, mas reduzida a um conjunto de práticas que não se diferenciam no tempo e nem tampouco no espaço, o autor avança em direção ao século XIX, afirmando que: "mesmo depois da proclamação da independência e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido frequentar escolas." (TOBIAS, 1972, p. 97)

Esta obra foi reeditada em 1986 e, na nova edição, o autor acrescentou as províncias em que, segundo ele, era proibido aos negros frequentar escolas: Rio de Janeiro, Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Acrescentou também a fonte de pesquisa de onde retirou estas informações: o livro *A Instrução e as províncias: subsídios para a história da educação (1834-1889)*, do historiador Primitivo Moacyr.

Ao consultar o livro utilizado como fonte de pesquisa por Tobias (1972/1986), constatamos que sua interpretação operou a partir de uma série de generalizações que são reveladoras da forma como a educação dos negros foi incorporada à história da educação brasileira.

No Rio Grande do Sul foram encontrados indícios que sugerem que havia algum tipo de impedimento para os negros frequentar escolas. No livro de Primitivo Moacyr – que basicamente limita-se a descrever documentos oficiais relativos à instrução pública - encontramos a seguinte determinação em uma Lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul: "*são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º. as pessoas que padecerem de moléstias con-*

tagiosas; 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos." (MOACYR, 1940, p. 431)

A primeira generalização que constatamos no livro de José Antônio Tobias foi estender para várias províncias do país uma determinação que se referia ao Rio Grande do Sul, ignorando as diferença regionais que separavam as diversas províncias do Império[12]. Isso fica claro quando contrapomos a situação do Rio Grande do Sul com as outras províncias citadas pelo próprio Tobias (1986).

Em Minas Gerais, a lei proibia a frequência de escravos às escolas públicas e não de pretos livres, ou libertos. Isso fica claro na lei que, em 1835, estabeleceu a obrigatoriedade escolar em Minas: "somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas". (MOACYR, 1940, p. 66)

A diferença entre o que determinou a província de Minas Gerais e a do Rio Grande do Sul está longe de ser desprezível. É a diferença que, no século XIX, correspondia aos modos de existência que são a chave para o entendimento da sociedade daquele período, ou seja, a condição de *livre* e a de *escravo*. No entanto, ao comparar as duas províncias, a narrativa construída por Tobias (1972-1986) nivelou as duas condições, como se o que foi determinado para o Rio Grande do Sul fosse tido como válido para outras províncias.

Em relação à província de Alagoas, não encontramos, no livro de Moacyr (1940), qualquer referência em relação à impossibilidade dos negros frequentarem escolas. O que encontramos foi uma fala do Presidente da Província afirmando sobre a inconveniência de educar no mesmo espaço às crianças libertas pela Lei do Ventre Livre[13] e as

---

12 No ano de 1834, foi estabelecida uma lei que transferia para as províncias a responsabilidade pelo encaminhamento de suas políticas educacionais. Desta forma, cada uma delas passou a definir as sua legislação para esta área.

13 A Lei do Ventre Livre foi aprovada em 1871, estabelecendo a libertação das crianças que nasciam de mulheres escrava. Há diferentes formas de relação desta lei com a educação, entre elas destaca-se a possibilidade dos proprietários das mães entregarem as crianças ao Estado em troca de uma indenização. Nesse caso, a lei determinava que as crianças deveriam ser educadas e instruídas por agentes designados pelo próprio Estado. Pode-se dizer que a Lei do Ventre Livre (1871) é um dos pontos de referência sobre a discussão da educação dos negros no Brasil, pois, durante seu processo de construção e execução, houve um intenso debate que envolveu diversos setores da sociedade, gerando o que pode ser chamado de uma política pública para a educação dos ex-escravos e seus descendentes. Para uma análise deste processo, ver: FONSECA, 2002.

demais. Tal apreciação ocorreu em 1875, quando o Presidente da Província tratava da obrigatoriedade do ensino elementar. Naquela ocasião, ele se referia claramente às dificuldades de incorporar as crianças nascidas livres, após a lei de 1871, no sistema educacional:

> Prevejo as dificuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro ano, pelo menos, mil menores, 500 até 100 deles forem por este meio arrebatados a ignorância: com a sucessão dos tempos é de esperar que este preceito se transforme em costume – *Esta medida deve alcançar os libertos e os filhos livres de mulher escravas, maiores de 7 e menores de 15 anos, nas escolas noturnas*, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorizei ao diretor geral da instrução, que no seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas juntamente com meninos livres, o que, por certo, não me parece prudente. É para recear que a admissão de menores escravo nas escolas diurnas afugente dali os menores livres. (MOACYR, 1939, p. 604, grifo adicionado).

O presidente da província de Alagoas apresentou uma oposição entre crianças livres e escravas, mas não se referiu à impossibilidade de negros frequentarem escolas. Muito pelo contrário, sugeria que as crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre e os libertos frequentassem escolas noturnas para não "criar dificuldades" que, no entendimento dele, poderiam afugentar as crianças que frequentavam as aulas no período diurno.

Em relação ao Rio de Janeiro, encontramos uma passagem em que o Presidente da Província, em 1836, fala sobre a criação de uma escola voltada para o atendimento de crianças órfãos, vetando a possibilidade dos escravos serem admitidos nela como alunos: "A administração seria cometida a um pedagogo encarregado ao mesmo tempo de ensinar a ler, escrever e contar as quatro operações, os escravos não poderão ser admitidos ainda que seus senhores se queiram obrigar pela despesa".

Logo em seguida, no ano de 1837, a reforma do ensino no Rio de Janeiro estabeleceu restrições que atingiram os escravos e os africanos, mas não os negros de modo geral: "eram proibidos de frequentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos". (MOACYR, 1939, p. 194-195)

Portanto, em Minas Gerais, Alagoas e no Rio de Janeiro não encontramos nada que se compare à situação estabelecida no Rio Grande do Sul[14], o que revela a improcedência de se universalizar a determinação desta província para as demais regiões do Império. Por outro lado, revela que Tobias (1972) tratou negros e escravos como uma só coisa, deixando de considerar inúmeras situações que distinguiam seus modos de existência para estas duas condições, tanto na Colônia como no Império.

Apesar dos limites e equívocos que destacamos em Tobias (1972), é necessário reconhecer que ele é um dos poucos autores a fazer referências explícitas à educação dos negros em abordagens de natureza histórica. Em outras obras, a questão não aparece de forma explícita, no entanto, uma análise cuidadosa revela que o padrão de abordagem não é muito diferenciado.

Este é o caso do livro *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, de Fernando de Azevedo, que foi publicado pela primeira vez em 1943. Estse livro não é, no sentido estrito do termo, um manual para ensino de história da educação, mas acabou se transformando em obra de referência para área, na qual teve

14 A situação do Rio Grande do Sul, onde a lei impedia pretos de frequentarem escolas, merece uma investigação específica, pois, pode ser que o termo preto esteja sendo utilizado como sinônimo de africano. No século XIX, era absolutamente comum a utilização da terminologia em relação aos africanos. O uso particular da terminologia preto desapareceu da linguagem nos períodos posteriores e frequentemente esta situação não é problematizada pelos historiadores. Por outro lado, deve se considerar que, impedir negros livres de frequentar escolas era inconstitucional e as discussões sobre a improcedência desse tipo de restrição não eram incomuns no século XIX. Portanto, pode ser que semelhante determinação se referia exclusivamente aos africanos que, embora com implicações raciais, teriam sido deslocados para a condição de estrangeiros, como acabamos de demonstrar em relação ao Rio de Janeiro.

uma ampla divulgação através de variadas edições sendo, inclusive, utilizada para o ensino da disciplina[15].

No citado livro não encontramos uma abordagem direta das questões relativas à educação dos negros, mas, quando o consideramos a partir de sua estrutura e fundamentação conceitual, constatamos que trata o problema de forma semelhante ao que detectamos em Tobias (1972).

Logo no início do livro, encontramos a apresentação de dois conceitos que são estruturantes do padrão de abordagem seguido pela obra: *civilização* e *cultura*. Azevedo (1963) tem como objetivo produzir uma síntese da cultura brasileira, e, para isso, fundamenta o seu conceito de cultura a partir de uma distinção com o de civilização. Neste processo de distinção conceitual, toma como referência Humboldt, para quem civilização refere-se à base material da sociedade, enquanto cultura refere-se ao universo simbólico:

> [...] parece-nos aceitável a distinção estabelecida por G. Humboldt, quando define civilização por tudo que, na ordem material, no desenvolvimento dos costumes e na organização social, tem por efeito tornar os povos mais humanos nas suas instituições e na sua mentalidade, consideradas em relação a essas instituições, e reserva a palavra *Kultur* para designar uma nuança de refinamento, marcado pelo estudo desinteressado das ciências e das artes. (AZEVEDO, 1963, p. 36).

A partir de tal perspectiva conceitual, considera, de forma relativamente separada, dois níveis da sociedade:

> A vida da sociedade reduz-se, certamente, a um sistema de funções que tendem à satisfação de suas ne-

15 "A convite da Comissão Censitária Nacional, Fernando de Azevedo elaborou A cultura brasileira como volume introdutório aos resultados do Recenseamento Geral de 1940. Publicado em 1943 pela Imprensa Nacional, o livro, com suas quase 800 páginas, divididas em três tomos (Os fatores da cultura, A cultura, A transmissão da cultura) e fartamente ilustradas com fotografias, superou largamente a encomenda e constituiu-se obra de referência para o campo educacional, mais especificamente no que tange ao terceiro tomo, em que o objeto central eram os processos educativos (grifos do original)" (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 97)

> cessidades fundamentais, e entre as quais a função econômica visa atender às necessidades materiais e a função política (para darmos apenas dois exemplos) tem por fim 'defender a existência da sociedade, tomada como conjunto e também como reunião de grupos entre si, e destes com o todo, Estado ou nação. Mas uma sociedade, se quer preservar a sua existência e assegurar o seu progresso, longe de contentar-se com atender as exigências de sua vida material, tende a satisfazer às suas necessidades espirituais, por uma elite incessantemente renovada, de indivíduos, sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, acima das classes e fora delas. (AZEVEDO, 1963, p. 36).

Para construir uma síntese da cultura brasileira, Azevedo (1963) não deixa de apresentar um conjunto de considerações em relação à base material da sociedade, pois entende que esta influencia a elaboração do nível representado pela cultura.

Assim, encontramos, na primeira parte do livro, uma série de considerações sobre diversos aspectos do desenvolvimento social e político do país. Temas como raça, trabalho, evolução urbana e política são tratados como elementos primordiais do desenvolvimento da sociedade brasileira. Com isso, encontramos com frequência o tratamento da questão relativa à escravidão e sua influência no processo de constituição do país, quando os negros são tratados como um grupo que, como trabalhadores servis, foram fundamentais na construção da sociedade brasileira[16]. No entanto, estas influências estavam restritas ao do mundo do trabalho e à capacidade de se submeter ao comando e às ordens dos brancos:

16 Fernando Azevedo (1963) estava em sintonia com as ideias raciais produzidas no Brasil, na primeira metade do século XX. Entre elas, destaca-se a crença na miscigenação como mecanismo de atenuação dos conflitos raciais e a ideia do progressivo desaparecimento da população negra: "por outro lado, a análise da constituição antropológica de nossa população, de 1835 a 1935, demonstra que, segundo cálculos aproximados, a percentagem de mestiços (18,2%) e de negros (51,4%), atingindo a 69,6 % sobre 24,4% de brancos, em 1835, baixou a 40% (compreendendo somente 8% de negros) para 60% de brancos sobre o total da população; as raças negras e índia estão desaparecendo, absorvidas pelo branco, ou, para empregar a expressão pitoresca de Afrânio Peixoto, 'há, crescente, albumina branca para refinar o mascavo nacional" (p. 76).

> É, certamente, graças a capacidade colonizadora dos portugueses e de seus descendentes brasileiros, de um lado, e de outro, à capacidade de trabalho e de submissão desses 1500000 escravos importados para os canaviais e os engenhos, que se multiplicaram os núcleos de produção, atingindo a 238 fábricas um século depois de estabelecido o primeiro engenho no Brasil, e que coube ao Brasil, já no século XVII, a primazia da produção do açúcar no mundo... (AZEVEDO, 1963, p. 90).

Ao tratar do processo de constituição da sociedade brasileira, Azevedo (1963) faz referência constante aos negros como escravos e a sua capacidade de se submeter ao projeto de colonização dirigido pelos *portugueses e seus descendentes brasileiros*.

A primeira parte do livro é repleta de abordagens que apresentam os negros como seres tutelados. No restante da obra, cujo objetivo é tratar da cultura enquanto expressão das *necessidades de um povo*, os negros não são retratados.

A escola, como instrumento de transmissão da cultura, é abordada como uma instituição da qual os negros estiveram à margem, pois estes foram seres ativos na dinâmica econômica, mas se encontravam fora do universo cultural que - para ficar nos dizeres do autor: *tende a satisfazer às necessidades espirituais através de uma elite incessantemente renovada, de indivíduos, sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, acima das classes e fora delas*. (AZEVEDO, 1963)

Apesar de não tratar explicitamente da questão relativa à educação dos negros, o tema está subentendido na narrativa e nas escolhas conceituais de Fernando de Azevedo (1963). Isso porque constatamos que ele reafirma a condição destes enquanto escravos e delimita-lhes lugares sociais bastante precisos, entre estes, é evidente, não considera a escola.

Tal padrão de análise que não aborda a questão referente à educação dos negros de forma explícita é, em geral, o mais frequente nas obras relativas à história da educação. Porém, como na grande

maioria das vezes, são de caráter sintético, que abordam todo o desenvolvimento da educação ao longo da história, sempre havendo alguma referência em relação aos negros - principalmente na condição de escravos.

Não podemos esquecer que, no Brasil, a escravidão foi uma instituição que perdurou por quase quatro séculos, que se fez a partir de uma importação massiva de africanos. Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade, estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação, sendo praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros.

De uma maneira geral, o que distingue as narrativas é a forma como este grupo é incorporado ao processo de escrita da história. No caso da chamada história da educação tradicional, como vimos a partir de Azevedo (1963) e Tobias (1972), os negros estão alocados em lugares vinculados ao trabalho e à margem do processo de escolarização.

A história da educação marxista como prolongamento de uma tradição

Nos anos de 1970, houve uma transformação na forma de construção da história da educação, que passou a ser fortemente influenciada pelas teorias marxistas. Estas teorias começaram a ser utilizadas como uma das referências conceituais para elaboração das narrativas históricas, fazendo com que a educação deixasse de ser considerada como algo em si mesmo, para ser situada em relação a outras dimensões da sociedade.

Sob a influência das teorias marxistas, houve uma modificação dos procedimentos de análise, passando-se a valorizar novas fontes e novos objetos de pesquisa que propiciaram uma reelaboração da escrita da história da educação. No entanto, tal transformação não alterou a dimensão utilitarista que marcou a corrente que a antecedeu:

> Se a História da Educação Tradicional buscava julgar os grandes pensadores ou os movimentos educacionais, essa tendência não desapareceu, mas assumiu um outro contorno, quando a área tornou-se campo fértil das influências do marxismo de vulgarização. Desta vez, o desejo de colocar-se a favor das camadas populares fez com que alguns pesquisadores... julgassem alguns movimentos, calssificando-os como progressistas ou conservadores, cometendo, mais uma vez, o anacronismo e atribuindo à História o papel de juíza. (LOPES; GALVÃO 2001, p. 38).

Nesta corrente houve uma excessiva valorização da ideia de contexto histórico, conferindo-se grande destaque aos aspectos econômicos e políticos, sobretudo ao antagonismo entre as classes sociais (dominador-dominado), elevado à categoria de elemento explicativo das diversas dimensões do fenômeno educacional.

Sob o impacto das teorias marxistas, a história da educação foi transformada em uma *teoria da práxis*, cujo objetivo era o de fixar modelos de ação e conduta que deveriam permitir aos educadores identificar os avanços da educação em direção à própria proposta do marxismo, de realização plena do gênero humano dentro do desenvolvimento da história.

A ênfase na noção de classe social deu origem a um padrão de narrativa que privilegiava as abordagens dos fenômenos estruturais, diluindo em seu interior diferentes grupos sociais através da oposição entre dominantes e dominados. Nesse tipo de narrativa, encontramos uma dualidade conceitual semelhante àquela que registramos em Azevedo (1963), que opunha o mundo material (civilização) e o universo simbólico (cultura). Nessa medida, as abordagens influenciadas pelo marxismo - centradas nos conceitos de *infraestrutura e superestrutura* - acionaram mecanismo que acabaram por reafirmar a condição da história da educação na sua versão tradicional, ou, como afirma Warde e Carvalho (2000, p. 25):

> É na produção acadêmica dos anos 70 e 80 que se faz possível verificar o funcionamento dos dispositivos

> discursivos acionados por Azevedo, através da reposição da sua modelagem historiográfica nos estudos de corte preponderantemente marxista. Esses escritos não produziram rupturas nos objetos, nas periodizações, nas formas de conceber a história e no tempo herdados da historiografia dos renovadores, oficializada por Fernando de Azevedo. Ao contrário, levaram às últimas consequências o sentido moralizador da educação e da história.

Portanto, não podemos esperar que tais abordagens modificassem as formas de tratamento dos negros na história da educação. Ao contrário, reafirmaram a perspectiva que tratava negros e escravos como sinônimos, excluindo-os de uma relação com os processos formais de educação.

É representativo desse padrão de abordagem o livro *História da educação brasileira: a organização escolar*, de Maria Luísa Ribeiro, publicado em 1977 e amplamente difundido por uma série de reedições. Na obra, a educação também é abordada desde o processo de colonização até o século XX, e é vista como um fenômeno da superestrutura social que se encontrava condicionada pela base material da sociedade. Os modelos explicativos foram construídos a partir de uma confrontação dialética entre infraestrutura e superestrutura e de uma tentativa de apreensão do movimento das classes sociais.

Não há uma abordagem específica sobre as questões relativas aos negros, pois eles se encontram subsumidos no tratamento dado às classes dominadas e, como em Azevedo (1963), somente foram registrados quando se fazia referências à escravidão, ou ao mundo do trabalho: "a educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria da população colonial" (RIBEIRO, 1984, p. 29).

Apenas em uma passagem aparecem questões que remetem às tensões raciais que se manifestaram na educação. Trata-se de um episódio que ocorreu em 1689 e foi denominado de *Questão dos*

pardos: “esta questão surge da proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e frequência de mestiços por serem muitos e provocarem arruaças. Como eram escolas públicas, pelos subsídios que recebiam foram obrigados a readmiti-los.” (RIBEIRO, 1984, p. 29)

Mesmo tendo registrado conflitos raciais em estabelecimentos educacionais, já nos primeiros estágios do processo de colonização, a temática racial não recebeu desdobramentos no desenvolvimento da obra. O fato dos chamados *pardos* serem, em 1689, numerosos e se mobilizarem para obter acesso à escolarização, o episódio não foi considerado como indicativo do comportamento desse grupo em direção a uma tentativa de afirmação no espaço social. Dentro do padrão de narrativa construído a partir das categorias marxistas, questões como esta não mereceram problematização. Os negros foram diluídos em meio às classes dominadas e não foram considerados como um grupo que possuía demandas específicas em relação à educação, ou ao mundo social como um todo.

As mudanças que ocorreram na história da educação a partir de sua apropriação das teorias marxistas não permitiram uma modificação em relação ao tratamento da questão racial e não foram capazes de retirar os negros da invisibilidade que se encontravam nas narrativas oriundas de uma versão mais tradicional da historiografia educacional.

Renovação e tradição na historiografia educacional brasileira no final do século XX

No final do século XX, a história da educação passou por uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção de suas narrativas. Este movimento foi impulsionado por uma relação cada vez mais estreita com movimentos que passaram a interferir no processo de construção das narrativas históricas como um todo, destacadamente a história cultural.

Ao contrário das correntes que lhe antecederam, as narrativas que passaram a caracterizar a história da educação não possuem

um padrão que possa ser exibido como representativo de seu modelo de escrita da história. Na verdade, é mais fácil compreender essa corrente por sua tomada de posição contra as demais do que a partir de uma unidade nas formas de tratamento da narrativa. Nesse sentido, podemos dizer que há um consenso em relação à crítica dirigida às posturas anteriores. Entre elas, destaca-se a crítica em relação ao caráter utilitário das abordagens históricas, à recusa na construção de abordagens centradas na longa duração e uma crítica à ênfase que a história da educação marxista e tradicional conferiu às ideias pedagógicas.

Tal movimento ampliou consideravelmente o campo de investigação da história da educação, colocando-a muito além dos limites de uma história das ideias. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (1997, p. 57):

> As transformações que nos últimos anos vêm reconfigurando a historiografia educacional brasileira deixam às suas margens a História da Pedagogia. Novos interesses, novos problemas e novos critérios de rigor científico fazem que a antiga história das ideias pedagógicas – uma das zonas mais frequentadas pela produção historiografia anterior – seja abandonada. As razões de tal abandono são múltiplas e se inscrevem no quadro das mudanças de paradigma que, sob impacto das transformações sociais deste fim de século, redesenham o perfil das chamadas ciências humanas.

Houve a ampliação das fronteiras de investigação e também mudanças metodológicas que passaram a balizar a escrita da história da educação a partir do trabalho meticuloso com fontes primárias. O investimento em procedimentos operacionais mais criteriosos se estabeleceu a partir de uma estreita relação com o trabalho empírico nos arquivo e de uma ampliação do conceito de fontes documentais. Esse processo de renovação possibilitou um tratamento inovador aos temas tradicionalmente investigados pelos historiadores do campo educacional.

Encontramos também novos critérios de rigor científico que são mobilizados através da elaboração de problemas de pesquisa e recorte de objetos de análises. Em geral, estes são tratados em um período delimitado, cujo exame recorre à utilização de uma bibliografia pertinente ao objeto, ao tema e a um crescente diálogo com outras áreas do saber.

Os trabalhos produzidos a partir da nova orientação passaram a concorrer diretamente com as outras correntes da historiografia educacional, propiciando mudanças significativas na compreensão dos mais diferentes aspectos da educação. Os avanços seguiram em diversas direções e se refletem na qualidade e quantidade das pesquisas produzidas. Manifesta-se também na presença cada vez mais efetiva da história da educação nos programas de pós-graduação e no processo de estruturação da área. Do ponto de vista institucional, o campo representado pela história da educação passou a contar com uma série de grupos de pesquisa, com eventos regulares (regionais, nacionais e internacionais) e também com uma crescente presença no mercado editorial, que cada vez mais conta com publicações que dão visibilidade aos trabalhos produzidos na área.

No entanto, tal historiografia, que possibilitou um aprofundamento em vários aspectos do processo educacional, alterou pouco as interpretações tradicionalmente construídas em relação aos negros.

Na verdade, encontramos uma relação dúbia com as suas formas de tratamento em relação aos negros. Ao mesmo tempo em que cresce a produção que passou a reinterpretar a relação dos negros com os processos educacionais, encontramos também a reativação das ideias tradicionais sobre esse segmento da população. Esta atitude mantém vivo um imaginário que pressupõe a escola como espaço ocupado apenas pela população branca.

Warde e Carvalho (2000) chamam a atenção para algumas características do processo de renovação da historiografia educacional, destacando suas relações com os paradigmas anteriores. Para elas, a transformação vem ocorrendo às margens da produção anterior, deixando intocado velhos objetos, temas e problemas. Este pode ser um caminho para justificar a atitude de alguns historiadores que têm

reativado modelos explicativos que mantêm uma visão tradicional da população negra na história da educação.

Um modelo de escrita da nova historiografia educacional

Para realizar uma análise das interpretações oriundas da nova historiografia educacional, encontramos dificuldade em recortar uma obra que possa ser admitida como representativa desta corrente. Ao contrário das que a antecederam, não há um livro, ou um autor, que possa ser admitido como representante do padrão de escrita que orienta esta nova forma de narrativa.

Multiplicaram-se as pesquisas e os temas tratados já não contemplam mais a evolução da educação brasileira ao longo de toda sua história, ou seja, do século XVI até os dias atuais. Em geral, os trabalhos estão circunscritos a períodos de curta duração e se voltam para o exame de um tema específico, que se articula no que poderíamos chamar de subáreas, entre elas podemos citar a história da profissão docente, história do cotidiano e da cultura escolar, a história da imprensa e dos impressos educacionais, a história da alfabetização, a história das políticas educacionais, a história das instituições escolares, a história da infância e várias outras.

Portanto, para viabilizar a análise que propomos e contornar os problemas decorrentes da ampliação e fragmentação da produção, escolhemos um trabalho que se diferencia do perfil daqueles que analisamos em relação à versão tradicional e marxista da história da educação. Não se trata de um livro, mas de uma obra que foi lançada em três volumes e que, no seu conjunto, pode ser tomada como representativa do perfil que orienta a produção em relação a esta nova postura de escrita da história.

O trabalho tem como título *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, foi organizado, em 2004, pelas historiadoras Maria Sthephanou e Maria Helena Câmara Bastos. Os três volumes da coleção reúnem artigos de vários historiadores que tratam de diferentes

assuntos relativos à educação brasileira, entre os séculos XVI e XX.

A obra não apresenta nenhuma referência explícita quanto ao fato de ter sido produzida com o objetivo de propiciar uma transposição da nova postura historiográfica para a dimensão do ensino de história da educação, mas há elementos que indicam que esta é uma de suas finalidades.

O primeiro elemento que pode ser tomado como indicativo da condição da obra, *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, como uma ferramenta de ensino encontra-se na sua forma de organização, que é semelhante aos tradicionais manuais para o ensino de história da educação. Da mesma forma que ocorre nos manuais de história da educação, a organização temporal de *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* retrata a educação desde os períodos iniciais da colonização até os nossos dias. Mas, a semelhança está restrita a organização temporal, pois, enquanto os manuais trazem abordagens que refletem a posição de um único autor, nos três volumes de *Histórias e memórias da educação no Brasil* temos mais de cinquenta autores, escrevendo sobre diferentes temas.

Por outro lado, ao contrário dos manuais que descrevem a educação como uma epopeia dos jesuítas até os nossos dias, no livro *História e Memória da Educação no Brasil* encontramos um tratamento plural em cada um dos temas. Ou seja, eles são abordados a partir das perspectivas teóricas e dos recursos metodológicos que caracterizam cada um dos historiadores que participaram do conjunto de autores que compõem a obra. Portanto, embora aborde a história da educação brasileira do século XVI ao XX, a narrativa não é construída a partir de uma única perspectiva, mas através da singularidade que caracteriza a abordagem de cada um dos autores.

Outro indicativo da ligação da obra com o ensino de história da educação é o fato de que em todos os textos sempre há a indicação de uma bibliografia complementar. Além daquela utilizada para construção de cada artigo, os autores indicam referências bibliográficas que têm o objetivo de orientar os leitores em relação a um aprofundamento de cada um dos temas. Esse tipo de procedimento indica que a obra não é dirigida aos especialistas da área, mas sim

àqueles que estão sendo inseridos nos estudos de história da educação brasileira. Aliás, como fica claro na introdução do terceiro volume: "oferecer uma história da educação e do ensino no Brasil que expresse os novos olhares que a pesquisa tem evidenciado, ressaltando aspectos fundamentais das políticas do passado e contribuindo para os debates atuais da educação, especialmente no âmbito da formação de professores" (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 16).

O primeiro volume de *História e Memória da Educação no Brasil* compreende os séculos XVI, XVII e XVIII e trata de temas como a educação dos indígenas, a atuação de jesuítas e franciscanos, as ideias iluministas, as aulas régias e a relação entre pedagogia e escravidão. O segundo volume é exclusivamente dedicado ao século XIX, abordando temas como as constituintes, os métodos de ensino, a educação infantil, o ensino secundário, a formação docente e as escolas de imigrantes. O terceiro trata do século XX e é mais volumoso que os dois primeiros. Possui 27 artigos que cobrem, de forma ampla, o período, através de temas como a constituição do Ministério da Educação, a educação indígena, o movimento escolanovista, os grupos escolares, a questão do público e do privado, escolas religiosas, os anarquistas, os intelectuais, a educação infantil, a alfabetização, a relação entre educação e trabalho e as políticas educacionais.

Dos cinquenta e um artigos que compõem os três volumes, apenas um se refere aos negros e seu título é *A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira,* e seu autor é o historiador Mario Maestri.

Nesse artigo, o que encontramos é basicamente uma narrativa sobre os processos responsáveis pela incorporação dos africanos à sociedade escravista. Nele, há um grande destaque para a violência, responsável pela transformação dos africanos em escravos - o que é apresentado como uma "*pedagogia da escravidão*". Dentro dela, o escravo é tomado como uma matéria inerte que é moldada a partir de elementos como a violência, a disciplina e o trabalho.

O autor possui uma concepção muito próxima à que detectamos nas outras correntes da historiografia educacional, pois, segundo ele, "as poucas escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros

livres, quem dirá aos cativos" (MAESTRI, 2004, p. 205). A escola é apresentada como uma instituição que não era acessível aos cativos e, em extensão, aos *negros, mesmo que livres*. Tal concepção justifica o fato de a educação ser articulada com a escravidão apenas na perspectiva dos trabalhadores escravizados.

A partir desta formulação, podemos dizer que ideia de uma *pedagogia do medo* - que dá título ao artigo - é a versão educacional de uma postura que marca a história da escravidão e foi responsável pelo processo de *coisificação* dos negros e escravos. Chalhoub (1989, p. 38, grifo adicionado) define esta perspectiva como teoria do *escravo-coisa:*

> Além da demonstração da violência cotidiana das relações escravistas, esses estudos concluíram que as condições extremamente duras da vida sob o cativeiro haviam destituído os negros das habilidades necessárias para serem bem sucedidos na vida em liberdade... Houve mesmo quem afirmasse que o homem formado dentro desse sistema social (a escravidão) apresentava um rudimentar desenvolvimento mental. Essas afirmações a respeito dos negros se fundamentavam naquilo que poderíamos chamar de *teoria do escravo-coisa*.

A pedagogia do medo pode ser entendida como uma versão educacional da *teoria do escravo-coisa*, porque o conjunto de práticas que são apontadas como responsáveis pela formação dos cativos podem ser reduzidas a uma única palavra: adestramento.

Na verdade, a visão de Mario Maestri (2004) é muito semelhante àquela que encontramos em José Antônio Tobias (1972). Ambos reafirmam que os negros não podiam frequentar escolas. Além disso, colocaram no centro da análise a figura dos escravos, concebendo a educação apenas do ponto de vista de um processo de subalternização que tinha como finalidade o adestramento dos cativos. Tobias (1972) compreendia que semelhante processo estava vinculado às práticas religiosas, enquanto Maestri (2004) destaca a violência como seu elemento central.

Se tomarmos como referência os novos estudos sobre a escravidão, podemos dizer que a noção de adestramento está ligada à excessiva valorização que a violência adquiriu nos modelos explicativos relativos à sociedade escravista. É inegável a presença da violência física como mecanismo de coerção sobre os escravos, mas, no entanto, sua visão como elemento presente no cotidiano da sociedade escravista deve ser relativizada. É preciso abrir espaço para análises que possibilitem um entendimento maior dos processos sociais que envolviam a relação entre senhores e escravos, inclusive do ponto de vista educacional.

Para uma caracterização do processo de relativização da violência, podemos tomar como referência Kátia Mattoso (1982, p. 117):

> Os castigos corporais também servem para manter a ordem através do exemplo. Mas sua aplicação não fazia parte absolutamente da vida diária do escravo. Ninguém nega tenha havido senhores ou senhoras sádicos. Contudo, de modo geral, nem o senhor nem o feitor passeiam entre os escravos, chicote na mão, para repreender qualquer pecadilho. Os meios utilizados para assegurar a obediência no trabalho e a humildade nas relações com senhores são mais sutis. O senhor procura fazer os escravos ligarem-se a ele por laços afetivos, tenta, em primeiro lugar, inspirar-lhe consideração e quando o trabalho é bem feito termina por gerar um respeito mútuo. O chicote, o tronco, a máscara de ferro, ou o pelourinho, são o último recurso dos senhores incapazes de manter a disciplina. São utilizados somente em caso de inadaptação do escravo à sua condição.

Todos esses procedimentos, que colocam a violência fora de uma relação direta entre senhores e escravos, consistem em um conjunto de mecanismos manipulados pelos senhores, objetivando a preparação do escravo para uma adequação às situações que permeariam sua existência na condição de trabalhador cativo.

Segundo Chalhoub (1990), mesmo quando a violência emergia como um ato do senhor dirigido a corrigir o escravo, ela não surgia

aleatoriamente. Fazia-se necessário um motivo que fosse, perante o próprio escravo, reconhecido como justo. No caso de a violência ser exercida de forma exagerada ou injustificada, poderia representar um perigo para senhores e feitores, que se encontravam, na maioria das vezes, em menor número diante do plantel de trabalhadores escravos.

A partir do momento que a historiografia da escravidão começou a considerar possibilidades de entendimento em que a violência é relativizada na relação entre senhores e escravos, somos levados a construir uma visão bem mais complexa da sociedade escravista. Tal ressignificação implica em deixar de tratar os escravos como *coisa* para transformá-los em *sujeitos*.

Para dar conta dessa complexidade, a educação não pode ser reduzida à ideia de um mero adestramento e a uma concepção de pedagogia exclusivamente centrada na violência, ou no medo. Não se trata de uma desconsideração de uma dimensão educativa em relação aos escravos; na verdade, o que é passível de questionamento é a forma de entendimento que, como fez Maestri (2004), se limita a compreender a educação através da violência[17]. Concepções, como a que este autor exprime na sua versão da *pedagogia do medo*, podem ser criticadas em relação à maneira como conceberam o processo de formação do trabalhador escravo e, também, em relação à reafirmação de que os negros, mesmo que livres, não frequentaram escolas.

Estas duas ideias encontram-se presentes na produção mais recente da historiografia brasileira, cujas abordagens caminham em sentido diametralmente opostos.

As pesquisas sobre escravidão vêm demonstrando que os negros não podem ser reduzidos à figura do escravo. Ser negro e ser escravo sempre foram situações distintas. Por outro lado, as experiências dos negros livres eram amplas e não podem ser confundidas como

---

17 Esta forma de entendimento pode ser atribuída a uma tradição que se constituiu desde o século XIX e teve em Joaquim Nabuco um de seus representantes: "Todos os poderes, como vemos, praticamente sem limitação alguma, do senhor, não são exercitados diretamente por ele, que se ausenta das suas terras e não vive em contato com os seus escravos; mas, são delegados a indivíduos sem educação intelectual ou moral, que só sabem guiar por meio do chicote e da violência" (NABUCO, 1988, p. 133).

uma simples extensão da escravidão. E ainda, independente de sua condição, os negros demonstravam capacidade de movimentação na sociedade. Isso vem sendo recuperado a partir de análises que revelam as especificidades desses sujeitos sociais que agiram a partir de condições específicas.

O fato de Mário Maestri (2004) ter reduzido a educação a uma dimensão que remete ao processo de adestramento do escravo, é inadmissível, e isso tem implicações no plano geral das abordagens contidas na obra *História e memória da educação no Brasil*, pois, a partir de tal concepção, podemos inferir a maneira como os demais autores lidaram com seus respectivos temas, no que se refere aos negros.

A primeira coisa a destacar em relação a isso é que a obra reafirma uma diversidade de sujeitos no processo de formação da sociedade brasileira. Tais sujeitos são reconhecidos a partir de uma ligação com a educação, e a obra tenta contemplar essa diversidade, à medida que trata de grupos como indígenas, imigrantes, mulheres, crianças, intelectuais, religiosos, anarquistas, os negros (escravos) etc.

Neste sentido, o fato da temática relativa aos negros ser abordada por um historiador da escravidão[18] é um indicativo da permanência das representações tradicionais construídas sobre o grupo racial, revelando a permanência de modelos explicativos tradicionais que preconizavam que falar de negros implica, exclusivamente, em falar de escravidão. De outro lado, manifesta-se um padrão de entendimento que reconhece que o fim da escravidão representou o desaparecimento do negro da história do Brasil.

Por outro lado, quando partimos para uma avaliação da obra

---

18 Os autores dos artigos contidos nos livros da coleção Histórias e memórias da Educação Brasileira são, na sua grande maioria, especialistas em história da educação. Esse não é o caso de Mario Maestri, que é reconhecido por sua produção dentro da história da escravidão. Sua inserção nesse campo de pesquisa pode ser constatada a partir de uma consulta ao seu currículo, que se encontra na Plataforma Lattes. A análise do currículo deste historiador revela que ele possui uma vasta produção em relação à história da escravidão e uma participação ativa em eventos onde o tema é debatido. O mesmo não se verifica em relação à história da educação, pois, quando consideramos o título dos trabalhos publicados por ele, identificamos apenas o artigo publicado no livro Histórias e Memórias da Educação no Brasil como trabalho que trata de processos ligados ao campo educacional.

Histórias e memórias da educação no Brasil, a partir do padrão de tratamento conferido pela abordagem de Mario Maestri (2004), somos levados a crer que não há necessidade de incorporar os negros nas análises que se referem aos outros temas. Primeiro, porque a escravidão seria o local apropriado para seu enquadramento na história e, segundo, porque o fato de os negros não terem frequentado escolas é um indicativo de que o processo de escolarização se deu sem relações com os membros deste grupo.

Considerando a obra em questão, podemos dizer que as análises elaboradas a partir da renovação da historiografia educacional reafirmaram o padrão de invisibilidade da população negra, pois continuaram a difundir este tipo de percepção no interior da disciplina e na produção de caráter didático que tem como objetivo formar educadores.

Nesse sentido, pode-se atribuir à história da educação a difusão das concepções que norteiam os debates atuais e que, de um lado, reafirmam permanentemente crença de que, no Brasil, os negros não frequentaram escolas e, de outro, que o processo de escolarização se fez sem relações com questões de natureza racial.

Considerações finais

A representação dos negros figurados nos manuais de história da educação não é referendada pelas pesquisas que foram produzidas mais recentemente. A partir dos anos de 1990, encontramos um conjunto de trabalhos que revelam diferentes formas de relação entre a população negra e a educação, em diferentes períodos históricos.

Um dos trabalhos foi a pesquisa que apresentamos em 2007, quando demonstramos que em Minas Gerais, nos anos de 1830, os negros estavam presentes nas escolas elementares, compondo a ampla maioria do alunado. Essa pesquisa foi construída através da análise de dados censitários do ano de 1831, que indicavam que nas escolas mineiras havia cerca de 70% de alunos negros (pretos, pardos, crioulos e cabras), número muito superior aos 30% daqueles que foram classificados como brancos.

Tais dados estão em absoluta correspondência com os populacionais relativos a Minas Gerais, onde os negros eram o grupo com maior peso demográfico. Nos anos de 1830, havia um total de 269.916 indivíduos livres na província de Minas Gerais e, destes, 59% eram negros. Quando acrescentamos, à população de condição livre, os 127.366 indivíduos escravizados, não resta dúvida quanto à presença hegemônica dos negros em Minas Gerais (PAIVA, 1996). Os negros compunham a maioria da população e isso estava relacionado ao perfil das escolas de instrução elementar, visto ser maioria ampla.

Portanto, os dados sobre a província de Minas Gerais revelam que, diferentemente daquilo que vem sendo afirmado pelos historiadores da educação, no século XIX, encontramos uma distinção fundamental entre ser negro e ser escravo, quando fica claro que os negros livres não se comportavam como escravos, muito pelo contrário, procuravam afirmar a sua liberdade. Uma das formas de afirmação se dava através da inserção de crianças nas escolas de instrução elementar, que eram instituições proibidas aos escravos, mas não aos negros de condição livre.

Estratégias semelhantes podem ser encontradas em diferentes períodos. Isso revela um protagonismo dos negros, indicando que estes não deixaram de contabilizar a educação como um elemento de formação e afirmação no espaço social. O conjunto de pesquisas sobre o assunto e sua divulgação em congressos e revistas especializadas indica que tal situação não é mais desconhecida pelos pesquisadores do campo educacional. No entanto, necessita de um registro mais detalhado e consistente nos materiais de divulgação dos conhecimentos produzidos pela história da educação, principalmente daqueles dirigidos aos cursos de formação de professores. É nos espaços de formação de educadores que essas informações precisam circular, pois é, em parte, através do entendimento da complexa relação entre os negros e a educação ao longo da história que os professores poderão atingir uma compreensão efetiva do alcance das diretrizes legais que, atualmente, celebram a valorização da diversidade na educação brasileira.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 4ª. Ed, 1963.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia**: a escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marco Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: Menezes, M. C. **Educação, Memória, história**: possibilidades de leituras. Campinas: Mercados das Letras, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da educação: notas sobre uma questão de fronteira. In: **Educação em Revista**. BH: Fae/UFMG, Ed. Autêntica, 1997.

CHALHOUB, Sidney. Os Mitos da Abolição. In: **Trabalhadores**. Campinas/SP: Fundo de Assistência à Cultura, 1989.

CHALHOUB, S. **Visões de Liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. A história da educação no Brasil: a constituição histórica do campo. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 23, N. 45, p. 37-70, 2003.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

______. **População negra e educação**: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte, Ed. Mazza, 2009.

______. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. São Paulo, Tese de Doutorado FEUPS, 2007.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; Galvão, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2001.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias**: subsídios para a História da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2o. volume, 1940.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Petrópolis: Vozes/INL, [1883] 4º ed., 1977.

PAIVA, Clotilde Andrade. **População e economia nas Minas Gerais do século XIX**. São Paulo: Tese de Doutorado FFLCH/USP, 1996.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil (3 volumes)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **Histróra da Educação Brasileira**: a organização escolar. Campinas/SP, Autores Associados, 1986.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. SP, Ed. Juriscredi, 1972.

______. **História da Educação Brasileira**. SP, IBRASA: 1986, 3o. Ed.

WARDE, Miriam Jorge; Carvalho, Marta M. C (2000). Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: **Revista contemporaneidade e educação**. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Ano V, n º 7.

Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil

Surya Aaronovich Pombo de Barros[19]

Introdução

O interesse pela discussão sobre relações raciais entre brancos e negros vem ganhando terreno em diversas áreas, na sociedade brasileira, desde o final dos anos 1990, especialmente no campo educacional. Da discussão sobre políticas públicas ao livro didático, passando por currículo, metodologias de ensino, formação docente, entre outros, muito se discorre sobre a necessidade de repensar e combater a escola como produtora e reprodutora de desigualdades raciais. Diversidade racial e educação, Leis 10.639/03 e 11.645/08, e Ações Afirmativas no ensino superior são temas cujo impacto, na primeira década do século XXI, aparece em publicações acadêmicas, produções voltadas à formação docente, debates em fóruns educacionais, assim como na mídia não especializada. É possível perceber mudanças, especialmente nos trabalhos acadêmicos que vêm sendo desenvolvidos em institutos de pesquisas e espaços universitários. No campo da história da educação, o incremento dos trabalhos de pós-graduação, as publicações contendo tais temas e a inclusão de eixos temáticos comportando as categorias raça/etnia, em eventos científicos, refletem tal movimento.

O fortalecimento da História da Educação Brasileira, fenômeno que vem sendo discutido por diversos pesquisadores, trouxe profundas transformações ao campo. Entre outras consequências,

19 Uma versão preliminar desse artigo, intitulada "História da Educação da População Negra no Brasil: estado da arte (1989-2010)" foi publicada no livro História da Educação da Paraíba: rememorar e comemorar, organizado por Cury e Pinheiros (2012), e outra no ebook referido na Nota 3.

podemos destacar a emergência de diferentes sujeitos históricos analisados, no que se refere ao acesso (ou não) à cultura escolar: mulheres, imigrantes, indígenas, por exemplo. Nesse contexto, trabalhos relacionando população negra e educação escolar começaram a vir a lume no final dos anos 80 do século XX - a exemplo do texto pioneiro de Zeila Demartini (1989) - ganhando ainda mais fôlego especialmente na primeira metade dos anos 2000. O novo cenário da reflexão sobre a difícil relação entre negros e brancos no Brasil, no que se refere à educação escolar, já mencionado, também vem ocupando parte dos historiadores da educação.

A ampliação e consolidação das pesquisas com o recorte racial, no entanto, é um fenômeno recente na historiografia da educação brasileira. Embora já possamos falar de duas décadas de produção, quando comparada a outros objetos consagrados há mais tempo no campo (instituições, ideias pedagógicas, formação docente, legislação, por exemplo), a história da educação da população negra ainda é uma área relativamente nova. A relevância do tema e a maior quantidade de investigações que têm vindo a público através de diversas modalidades de trabalhos – na forma de livros, teses, dissertações, comunicações em eventos científicos, artigos de revistas –, justificou a realização de um balanço historiográfico de tais produções, a fim de mapear o campo, identificar tendências de pesquisa e apontar eventuais lacunas.

Tendo essa preocupação no horizonte, entre os anos de 2010 e 2013 nos dedicamos à tarefa de realizar um estado da arte da pesquisa sobre a temática mencionada. Entre 2010 e 2011, executamos o projeto de pesquisa *Balanço da História da Educação da População Negra no Brasil*, cujo resultado contribui com a maior parte dos dados apresentados neste artigo[20]. Posteriormente, continuamos o trabalho de forma a abarcar as pesquisas realizadas durante o ano de 2012, de modo a apresentar um quadro que seja o mais abran

20 A pesquisa foi realizada no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, no âmbito do PROLICEN – Programa de Valorização da Licenciatura da UFPB, que estimula projetos de pesquisas de professores ligados aos curso s de licenciatura da universidade. Durante dois anos letivos tivemos o auxílio de três alunas do curso de Pedagogia como assistentes de pesquisa - são elas: Roberta Maria Aguiar, Camila Almeida de Araujo e Lays dos Santos.

gente possível das pesquisas realizadas sobre o tema no Brasil, nas últimas décadas[21].

A inserção das reflexões oriundas de tal esforço que aqui apresentamos, pretende justamente dar conta dessa área de saber que vem ganhando importância dentro do campo e mesmo fora dele. Oferecemos também, aos interessados, um panorama da história da educação da população negra no Brasil, inserindo os artigos que compõem esse volume num movimento mais amplo, que pode ser apreendido a partir da observação do desenvolvimento das pesquisas.

Inicialmente, examinaremos a história da educação no Brasil, refletindo sobre a emergência dos estudos que inserem os negros como sujeitos da educação escolar nesse campo. A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada para a realização do trabalho e debateremos os resultados obtidos. Finalmente, à guisa de conclusões, retomaremos esses resultados e discutiremos como eles podem contribuir para o campo da história da educação.

A História da Educação e a população negra

Inicialmente vinculada à construção da memória dos feitos educacionais no passado, via Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e à formação de professores em Escolas Normais e cursos de Pedagogia, a História da Educação, ganhou, nas quatro últimas décadas do século XX, estatuto de campo de conhecimento. O fortalecimento como disciplina nos cursos de formação de professores (especialmente Pedagogia) autônoma à Filosofia da Educação e, principalmente, sua inserção em programas de pós-graduação, assim como a criação de Sociedades e Grupos de Pesquisas, a ampliação

21 O resultado final da empreitada foi publicado em 2015, com o apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), no formato de e-book, com distribuição livre e gratuita via Internet. Ali, pode ser encontrada a listagem total dos trabalhos, com referência completa e organizados por nome do autor, por local pesquisado e por período estudado. Para maiores informações, consultar Barros, 2015: http://www.sbhe.org.br/e-books/sbhe-paraiba/sbhe-03/ (Acessado em outubro de 2015).

de publicações para a divulgação das pesquisas e a organização de encontros científicos em nível nacional e internacional, demonstram o fôlego obtido pela História da Educação Brasileira (VIDAL; FARIA FILHO, 2003).

Tal fortalecimento significou profundas transformações no campo. Dentre elas, a emergência de diferentes sujeitos históricos analisados no que se refere ao acesso (ou não) à cultura escolar:

> [...] vários sujeitos da educação vêm sendo valorizados em suas ações cotidianas, o que se explicita no aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e no engajamento que observa em análises organizadas em torno de questões de gênero, raça e geração (FARIA FILHO, et. al., 2004, p. 141).

Ainda que compondo um importante segmento da população brasileira, e sendo objeto de pesquisas em diversas áreas das ciências humanas, a população negra, durante muito tempo, não fez parte dos sujeitos pesquisados pela história da educação. Em 1992, a pesquisadora Regina Pahim Pinto, ao realizar um balanço das pesquisas que tratavam da questão racial e educação, denunciava a ausência da categoria raça entre os trabalhos de história da educação.

Manuais de História da Educação, como História da educação brasileira: a educação escolar, de Maria Luísa Santos Ribeiro (1963) ou História da educação e da pedagogia - Geral e Brasil, de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), editados, reeditados e utilizados em cursos de magistério, Pedagogia e outras Licenciaturas, formando várias gerações de pesquisadores e de educadores, pouco tocam na questão da educação da população negra. Mesmo quando reconhece a existência negra, o que é raro nessa produção, a tendência foi de não observar a presença negra na escola. O autor Marcus Vinícius da Fonseca (2007), ao analisar a questão a partir do livro História da educação brasileira, de José Antônio Tobias, (1972), demonstra tal perspectiva.

Quando mencionam o tema, via de regra, é pela perspectiva da interdição, como faz o autor citado, ou Maria Lúcia Aranha (2006, p. 166) ao discutir a educação brasileira desde o período colonial até o século XX: "apesar da influência dessas culturas [negras e in-

dígenas], que podemos sentir até hoje, o que se destaca é a exclusão desses segmentos da educação formal". Como mostra a lista dos que analisamos para este estudo, todos eles resultados de pesquisas realizadas nos últimos anos, a exclusão total a que se refere Aranha (2006) e que a autora pouco problematiza, não pode ser referendada nem mesmo quando se trata da educação formal.

Em outra coleção ainda mais recente sobre história da educação brasileira, num artigo que se apresenta tendo como objetivo discutir a educação de escravos, o autor não trata de educação escolar desse segmento, mas afirma: "As escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos" (MAESTRI, 2004, p. 205), mesmo que já houvesse trabalhos mostrando o contrário, no período em que o autor fazia aquela afirmação. A pequena quantidade de pesquisas disponíveis sobre o tema, à época quase inexistente no caso de Aranha (2006) - ou a pouca circulação das já existentes - caso Maestri (2004) - talvez ajudem a entender a ausência ou pouca menção à educação da população negra em tais produções.

Outra possibilidade de entender a ausência da discussão sobre o segmento negro nesses trabalhos seria o viés marxista desses autores, perspectiva teórica que os afastou da discussão sobre relações raciais. Durante muito tempo no Brasil, e ainda hoje, existiu "entre a esquerda brasileira, a opinião uniforme de que a democracia racial era um mito, [...] entre os marxistas brasileiros, ainda prevalecia a ideia de que o único meio de combater o preconceito racial era a organização e luta da classe trabalhadora" (GUIMARÃES, 2004, p. 21).

No entanto, não apenas a influência do pensamento marxista na obra desses pesquisadores explica tal ausência. Outras tentativas de explicação foram empreendidas para justificar a invisibilidade da população negra nas pesquisas em história da educação. As duas mais utilizadas seriam: a interdição legal à matrícula e frequência de escravos (e, por vezes, negros livres) à escola durante a vigência da escravidão - e uma pretensa ausência de fontes disponíveis para a pesquisa histórica sobre o tema.

A legislação educacional de diversas províncias, que interditava a matrícula e frequência de *escravos* (e, em determinadas provín-

cias e períodos, de *não livres*, *africanos livres*, ou *pretos*), presente ao longo do século XIX, também colaborou para afirmações como de José Antonio Tobias e Mário Maestri, citadas anteriormente. A associação direta entre *escravo*, *africano*, *preto* e *negro*, categorias diferentes, mas muitas vezes tratadas como sinônimo, é uma percepção que vem sendo superada, mas que já foi muito forte sobre o papel totalizante da legislação, também contribuiu para justificar a ausência de pesquisas sobre a educação dessas parcelas da população. A ampliação das investigações, inclusive a expansão dos locais investigados, demonstra que essas interdições devem ser perscrutadas, mas que não podem invalidar outras possibilidades acessadas pela população negra. As pesquisas desenvolvidas no campo, entre 1989 e 2012, demonstram que o argumento da ausência de fontes também foi superado, uma vez que uma grande variedade de fontes vem sendo utilizada pelos investigadores da área.

Apesar da existência de alguns poucos trabalhos anteriores, a inserção da população negra como sujeito nas pesquisas em história da educação ocorreu especialmente a partir do final da década de 1990. Mariléia dos Santos Cruz (2005) caracteriza este período como aquele em que se teria inserido a temática sobre os negros na história da educação. Além disso, o paulatino ingresso de pesquisadores negros na academia teria ampliado o interesse nessa temática.

As transformações observadas no campo de história da educação também devem ser referidas à área de formação docente. Nas palavras de Fonseca (2009), a importância de tal novidade na área da pesquisa em história da educação é a sua relação com a formação de professores:

> A história da educação não tem sido um campo privilegiado para a problematização e tratamento das questões relativas à população negra. No entanto, trata-se de uma disciplina matricial na formação de professores e na difusão de representações sobre o processo de constituição da educação no Brasil. O reconhecimento desta condição é imprescindível para a compreensão do padrão de entendimento que se

> estabeleceu na historiografia educacional brasileira, cuja principal característica é a promoção da invisibilidade dos negros. Isto se manifesta através de uma afirmação equivocada, mas recorrente e corriqueira, de que, no Brasil, os negros não frequentaram escolas. Em geral, esta afirmação é dirigida para uma caracterização dos períodos em que vigorou a escravidão e tem como pressuposto básico a ideia de que neste sistema a relação entre os negros e as escolas só poderia ser pensada em termos de uma exclusão. Ou seja, o negro era o escravo e como existiam restrições legais para que os escravos frequentassem escolas estas instituições foram interpretadas sem levar em conta a possibilidade de sua relação com a população negra. (FONSECA, 2009, p. 125).

O aumento de pesquisas associando a discussão sobre relações raciais no Brasil e a história da educação, ocorrido especialmente no início do século XXI, demonstra a exigência de lastros históricos para iluminar questões prementes da sociedade brasileira. A edição de um livro pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)/MEC com o tema *História da Educação dos Negros e Outras Histórias*, em 2005, no bojo da Lei 10.639/03 (ROMÃO, 2005), é exemplo disso, assim como o significativo crescimento das pesquisas sobre o tema.

Procedimentos metodológicos e resultados

Como já exposto, o objetivo desse trabalho é analisar o tema sobre a História da Educação da População Negra de modo quantitativo e qualitativo, dando visibilidade às pesquisas e inserindo-as em um movimento mais amplo de renovação do campo da história da educação. A quantidade de trabalhos realizados ilustra o aumento da pesquisa e possibilita, ainda, que boa parte deles sejam elencados - já que, em virtude da relativa novidade, ainda é possível contabilizá-los, ao contrário de outras áreas. Nossa opção

foi realizar um balanço dessas pesquisas através de um estado da arte. Norma Sandra A. Ferreira (2002, p. 15) analisa as pesquisas assim denominadas, afirmando que:

> Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

O Estado da Arte é, por sua própria natureza, inesgotável e provisório, uma vez que as pesquisas continuam a ser realizadas. Assim, delimitamos o escopo do trabalho entre 1989 – ano de publicação do artigo de Zeila Demartini, considerado pioneiro ao relacionar a história da educação com a população negra – e 2012, escolhido pela necessidade de determinar um período final. Do ano de 2012 para cá, novos trabalhos foram e vêm sendo realizados, discutidos em encontros científicos, publicados na forma de livros, artigos e apresentados como dissertações de mestrado e teses de doutorado. Autores já consagrados que se encontram em nossa listagem e novos nomes vêm enriquecendo as pesquisas. É provável que, em pouco tempo, seja muito difícil e até mesmo inviável realizar um levantamento como este que aqui apresentamos, pois, pode ser visto no cenário acadêmico atual, um aumento significativo de pesquisas. Em levantamento futuros, isso implicará na necessidade de recortes temporais, espaciais, temáticos, ou quaisquer outros, a exemplo dos realizados por pesquisadores de áreas consagradas há mais tempo

na história da educação. Portanto, em função dessa realidade, consideramos o atual momento privilegiado para quem analisa o campo da história da educação da população negra.

Diversos procedimentos foram realizados nesta pesquisa para chegar ao resultado final: buscas em *sites* por expressões como "história da educação da população negra", visitas em bibliotecas universitárias virtuais, levantamento em bibliografias de obras de referência na história da educação brasileira. Consultamos também os currículos da *Plataforma Lattes* de pesquisadores que vêm se destacando pela atuação na área, anais de encontros científicos, publicações da área de história da educação e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para chegar à listagem final, após a realização das buscas, foram consultados: título, eixo temático, palavras-chave e, por fim, o resumo dos trabalhos aqui elencados.

Eventos reconhecidos por sua importância na difusão do conhecimento produzido na área, nos quais os autores passam pela avaliação de seus pares para publicar os trabalhos[22], os Anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE)[23] e das Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[24] são espaços privilegiados para conhecer a pesquisa brasileira. Realizamos a leitura dos resumos ali apresentados, em busca de palavras-chave que demonstrassem o teor da pesquisa, como "negros", "ingênuos", "libertos", "livres", "escravos", "população negra", "relações raciais", entre outras, sempre associadas com a "história da educação". Igual procedimento foi realizado em duas significativas publicações da área no país: a *Revista Brasileira de História da Educação* e a *Revista HISTEBR on line*[25].

22 De maneira geral, eventos como Congressos, Reuniões e outros tipos de encontros científicos operam da seguinte maneira: o pesquisador envia seu trabalho para uma avaliação preliminar. Esta é feita sem identificação do autor por uma comissão avaliadora, que determina se o trabalho tem condição de ser apresentado e publicado nos Anais do evento.

23 Os Congressos Brasileiros de História da Educação e a Revista Brasileira de História da Educação são espaços formativos e de divulgação ligados à Sociedade Brasileira de História da Educação, fundada em 1999.

24 A ANPEd congrega pesquisadores sobre educação no Brasil em diversos Grupos de Trabalho que se reúnem periodicamente a fim de divulgar os resultados dos trabalhos.

25 O HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasi", fundado em 1986, é outro importante espaço da pesquisa em História da Educação Brasileira.

Outro espaço fundamental para recolher as pesquisas realizadas no Brasil foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES[26], onde foram realizadas buscas com as expressões "história da educação" e "história da educação negra" e destacadas todas as dissertações e teses defendidas até 2012. Uma importante característica dos trabalhos dedicados à história da educação do negro é a tentativa de demonstrar a existência de relações entre os negros e a educação em diferentes momentos e locais dos processos de organização da sociedade brasileira (FONSECA, 2010). Nas pesquisas contidas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível verificar essa tendência em trabalhos sobre todos os períodos históricos e diversas regiões geográficas, assim como em diferentes instituições ao longo da história brasileira.

Consideramos que as buscas nos espaços citados possibilitaram um levantamento de largo alcance. No entanto, devemos considerar possíveis limitações, pois, nem sempre foi obrigatório que os pesquisadores disponibilizassem suas teses e dissertações no Banco da CAPES. De outro lado, devemos considerar também o fato de que alguns pesquisadores podem não ter pulicado seus trabalhos em revistas, ou apresentado em eventos nacionais. Acrescenta-se a isso o fato de que, nos últimos anos, tivemos um significativo crescimento de eventos locais e regionais que também se tornaram importantes espaços de divulgação de pesquisas.

Diante dessas questões, como último procedimento realizado na tentativa de elencar a totalidade de trabalhos produzidos acerca da história da educação da população negra, consultamos os *currículos lattes* de todos os pesquisadores encontrados nas pesquisas citadas anteriormente. Estes foram consultados na tentativa de conseguir diminuir as lacunas inerentes a uma investigação da natureza de um estado da arte. Dessa forma, puderam ser encontrados trabalhos apresentados em eventos regionais e locais, artigos divulgados em outras revistas além daquelas privilegiadas na fase inicial de nossa

26 Esse importante mecanismo de pesquisa para a ciência brasileira foi criado em 2011. Desde então, todos os trabalhos defendidos em nível de mestrado e doutorado no Brasil estão ali referenciados. Além dele, instituições de pesquisa podem manter seus próprios repositórios institucionais.

ação, livros publicados em editoras de pouca circulação nacional, entre outras possibilidades que a consulta ao currículo dos pesquisadores da área trouxe, aumentando o rol das obras aqui consideradas. Esse "pente fino" foi mais uma tentativa de dar conta de todas as pesquisas sobre o tema, de forma a apresentar o quadro mais completo possível da temática eleita para esse balanço.

Outras questões se impõem como um desafio no resultado final desse trabalho. O tempo todo fazemos escolhas do que considerar como pesquisa da área. Talvez a principal dificuldade tenha sido definir o que deveria ser incluído num levantamento sob o nome *história da educação sobre a população negra no Brasil*. Ou melhor, o que pode ser considerado história da educação? O que é interessante para os eventuais interessados na temática? Como analisar um campo?

Se essas questões existem para pesquisas sobre todos os períodos históricos, elas ganham complexidade quando chegamos ao último quartel do século XX e início do século XXI: o que é história da educação e o que é discussão sobre outros campos, como o currículo, os estudos multiculturais, a discussão sobre fomação docente? Optamos por respeitar a autoidentificação e o julgamento dos pares. Ou seja, todos os trabalhos apresentados em congressos de história da educação foram julgados por pareceristas, foi isso que os tornaram aptos para apresentação e publicação nos anais dos eventos. Se o autor escolheu história da educação como um dos termos para definir seu trabalho a partir do título ou palavras-chave, por exemplo, respeitamos tal escolha, incorporando-os à análise.

Outra decisão importante foi se era possível considerar, ou não, pesquisas realizadas em outras áreas do conhecimento para constarem no resultado final. Como já mencionamos, a história da educação brasileira está tradicionalmente ligada aos programas de pós-graduação em educação. No entanto, consideramos que trabalhos realizados em programas de história, sociologia, linguística e literatura, entre outros, assim como em publicações dessas áreas, ao abordar temas e problemas muito próximos da história da educação negra poderiam ser de grande utilidade aos interessados no campo. No entanto, é importante explicitar que os mesmos mecanismos de

busca (em revistas de cada área, bibliotecas setoriais etc), não foram realizados como foi feito na área da educação.

Após esse trabalho de pesquisa e seleção, quase 400 trabalhos foram elencados, sendo mais precisamente 397 obras listadas. São trabalhos dos mais diversos níveis e modalidades que tratam da relação entre a população negra e história da educação brasileira, em diversos períodos e locais. É importante mencionar que eles variam não apenas de modalidades (artigos em revistas, livros, anais), livros, teses e dissertações, como também aqueles que os produzem: alguns autores comparecem com diversos desses trabalhos, enquanto outros são produções singulares dentro da obra de um pesquisador. Por vezes, o sujeito se aprofunda por anos na temática, apresentando sua produção em diferentes fases, em outras, é um único artigo que saltou de uma pesquisa com um tema mais amplo. Não realizamos qualquer avaliação ou julgamento, citando cada trabalho lado a lado.

Quando se trata da divisão desses trabalhos a partir dos períodos históricos que analisaram, o resultado é surpreendente, impondo a modificação sobre a forma de entendimento que vinha sendo realizada sobre as relações entre população negra e educação, instrução, letramento, cultura escrita. Quando consideramos tais trabalhos cronologicamente, encontramos 39 deles retratando o período colonial. Entre eles, alguns relacionam discursos e práticas da Companhia de Jesus à escravidão, muitas vezes sem uma definição precisa do espaço geográfico. No final desse período, na transição entre o século XVIII e o XIX, existem pesquisas com demarcaões territoriais mais precisas, por exemplo, Minas Gerais e Mator Grosso, que operam com conceitos caros à história da educação, tais como leitura, letramento, circulação de impressos, conceitos que estão relacionados com os negros como sujeitos em diferentes condições, ou seja, escravos, forros e libertos.

Vale destacar, ainda, o impacto das pesquisas acerca do Império e aquelas que centram a discussão na transição entre regimes políticos. Ou seja, 180 trabalhos estão listados exclusivamente dentro do período definido como Império. Destes, 140 são sobre os anos 1822 e 1889, sendo que 40 deles estão delimitados temporalmente na transição entre o séuclo XIX e o XX. Consideramos essa separação

importante porque reflete uma tendência que vem sendo destacada pela historiografia da educação, ou seja, os anos entre 1870 e 1920 entendidos como de grande efervescência de debates e realizações na área educação (NAGLE, 1976). Isso revela que o movimento de efervecência alcançou de alguma forma a parcela negra da população.

O peso numérico das pesquisas sobre o período imperial é digno de destaque e avança nas explicações sobre a educação no Brasil. Tais trabalhos modificam o sentido da história da educação brasileira no que tange à ausência das pesquisas sobre a população negra, mostrando que, já no século XIX, "os próprios negros, sujeitos da ação educativa, elaboram estratégias e ações variadas para viabilizar o acesso ao mundo das letras, construindo suas próprias representações sobre a escola e conferindo múltiplos sentidos a escolarização (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 254)".

Ao contrário de uma interpretação já superada na história e historiografia da educação, o Império é, atualmente, entendido como um momento crucial para os rumos da educação nacional. Um período de debates e realizações que, no exame *a posteriori*, ajudam a compreender diversas questões relacionadas à educação brasileira. Quando se trata da perspectiva dos diferentes grupos étnicorraciais que compõem a sociedade e sua inclusão (ou o contrário) na escola, a análise das origens da institucionalização do ensino pode lançar luzes ao debate sobre as questões atuais no que diz respeito à diversidade cultural e à cultura escolar. A ampliação das pesquisas que aqui citamos parece sugerir isso.

O século XX foi o mais contemplado nas pesquisas: além daquelas 40 mencionadas, que tratam da transição entre Império e República, 170 trabalhos alocados nessa periodização foram encontrados. Isso reflete a tendência da história da educação brasileira de privilegiar a ação republicana. Esta significativa parcela de pesquisas sobre o período republicano traz dificuldades na catalogação dos trabalhos: o que é história da educação, o que é educação e diversidade, multiculturalismo e educação, educação popular ou política educacional?

Ainda que publicados em veículos legitimados pela historiografia da educação brasileira, os trabalhos que não utilizam bibliografia nem

procedimentos metodológicos da área podem ser considerados história da educação? Outro aspecto a ser debatido futuramente é a relação entre os trabalhos realizados em espaços da área da história do Brasil e aqueles da história da educação: como é esse diálogo? Ele existe? Como um campo se apropria e influencia o conhecimento científico desenvolvido pelo outro? Na verdade, quanto mais perto do século XXI, mais difícil se torna definir os trabalhos: o que é história da educação, o que é debate sobre currículo, formação docente, políticas públicas? No entanto, como explicitamos anteriormente, o critério de seleção que utilizamos para este levantmento foi autoidentificação e avaliação dos pares.

Outra possibilidade de análise é a partir dos locais que foram estudados. Trabalhos sobre as cinco atuais regiões geográficas brasileiras foram elencados, e dentro delas, encontramos pesquisas sobre praticamenos todos os Estados brasileiros. A região Norte é menos pesquisada, tendo sómente o Estado do Pará sido alvo de investigação. Ainda assim, são dez trabalhos, entre artigos em revistas, apresentações em eventos e uma tese tratando do tema nesta região. No Centro-Oeste, o Estado do Mato Grosso se destaca: 28 trabalhos de doze autores, versando sobre diversos períodos e questões, contemplando também períodos em que havia outra organização territorial na região, ou seja, quando não havia Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Ainda sobre essa região, há uma dissertação sobre educação de crianças negras em Goiás, no final do século XIX.

Assim como o Centro-Oeste, a região Nordeste desponta como espaço privilegiado de pesquisa sobre a história da educação. Deste modo, com exceção do Ceará e do Rio Grande do Norte, todos os demais Estados (e, anteriormente, províncias) vêm sendo estudados, grande parte deles em programas de pós-graduação em universidades nordestinas. Vale destacar que a história da educação da população negra foi pesquisada de forma aprofundada - em nível de mestrado ou de doutorado - em quase todos estes Estados, seja em trabalhos circunscritos ao período imperial, ou republicano. Alagoas, Sergipe e Paraíba, embora quando comparados a Pernambuco, Ceará, Bahia e Maranhão, tenham extensão geográfica reduzida e quantidade de população diminuta, são Estados (e foram

províncias) com grande parcela de população negra. Isso se reflete nas pesquisas sobre essas regiões. A educação da população negra em Sergipe na segunda metade do século XIX, por exemplo, foi alvo de duas dissertações. O Estado do Piauí tem uma dissertação de mestrado que contempla gênero, etnia e educação superior no século XX. Bahia, Maranhão e Pernambuco contribuem com a maior quantidade de pesquisa e de autores, abarcando temas que vão da escolarização de escravos a crianças negras, passando por associativismo negro e educação, entre outros.

A região Sudeste, acompanhando a tendência das pesquisas no Brasil, é a que possui maior quantidade de trabalhos na listagem final. Todos os Estados vêm sendo alvo de investigações, com destaque para São Paulo e Minas Gerais. O Espírito Santo está contemplado com sete trabalhos, entre eles uma dissertação sobre os debates acerca da educação e escravidão no final do século XIX. Minas Gerais possui 56 trabalhos, agregando pesquisadores de diversas regiões do Estado, assim como uma temática diversificada nos objetos e periodizações. O Rio de Janeiro comparece com 36 títulos, abrangendo pesquisas que vão do início do período imperial ao debate sobre os sistemas de cotas em universidades no século XXI. São Paulo é o Estado, dentro da região Sudeste, com mais pesquisas: são 76 trabalhos de dezenas de pesquisadores que compreendem um grande leque de subtemas, períodos, problemas e instituições observadas.

Finalmente, vale destacar a presença da região Sul como espaço privilegiado do debate sobre história da educação e população negra. A presença de imigrantes europeus foi um objeto de análise que, durante muito tempo, mobilizou a atenção dos historiadores da educação, constituindo-se ainda em parte significativa das pesquisas realizadas sobre região. No entanto, é preciso considerar que a população negra esteve presente nesta parte do país desde o início da colonização, o que obrigou os pesquisadores a redirecionar o olhar para esses sujeitos. Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul possuem pesquisas sobre essa temática, incluindo teses e dissertações.

É importante destacar a quantidade de trabalhos nas modalidades *tese* ou *dissertação* que versam sobre a história da educação da popu-

lação negra em todo o país: 49 dissertações e 11 teses defendidas. Em sua maioria, são trabalhos realizados em programas de pós-graduação em educação, mas, dez deles foram defendidos em programas de história e um em linguística. Assim, vale destacar a importância do debate interdisciplinar e do contato, para os interessados, em investigações realizadas em diferentes campos de conhecimento.

Para chegarmos aos resultados aqui apresentados, assim como as opções feitas para o trabalho de pesquisa, foram efetuados recortes passíveis de críticas. Muitas outras possibilidades se abrem com o balanço realizado. É possível discutir não apenas sobre quais locais os trabalhos tratam, mas, também, onde foram realizados. Poderíamos analisar o impacto das universidades públicas – federais ou estaduais, particulares, confessionais ou não – de cada região na contribuição para os trabalhos. Seria interessante avaliar os pertencimentos teórico-metodológicos e filiações institucionais dos autores, procurando entender a partir de que concepções tais trabalhos foram realizados. Outra questão que ficou de fora da análise, mas que contribuiria para o debate, é onde os trabalhos foram apresentados: se em eventos científicos, em que eixos temáticos ou grupos de trabalho? O debate sobre história da educação da população negra fica circunscrito aos eixos/Grupos de Trabalho (GT) "raça/etnia"? Ou também vêm sendo incorporados aos debates mais tradicionais da historiografia da educação como instituições, formação docente, intelectuais, entre outros?

Com o que foi aqui exposto desejamos oferecer aos estudantes, professores, pesquisadores e interessados na temática da história da educação da população negra no Brasil o quadro mais abrangente possível das pesquisas realizadas nas últimas décadas no país.

Considerações Finais

O balanço é o momento do olhar geral, de explicar uma área, de destacar inovações e permanências, de reconhecer ganhos e admitir lacunas. Ao final da pesquisa contamos com uma listagem com quase quatro centenas de trabalhos, em diferentes modalidades. Como procuramos

apontar neste texto, a história da educação da população negra deu um salto – da denúncia de Regina Pahim Pinto, em 1992, à uma grande produção, entre artigos, trabalhos em eventos científicos, pesquisas exaustivas defendidas como teses ou dissertações. Nesses trabalhos elencados, muitos autores se repetem – podemos acompanhar sua trajetória de pesquisa apresentando resultados em diferentes fases, com alguns nomes construindo a carreira acadêmica na área. Outros, aparecem menos – às vezes com apenas uma publicação, ou com a mudança de tema em fases posteriores da vida de pesquisador – trajetórias que puderam ser acompanhadas pelos currículos *lattes* de tais profissionais.

Os autores vêm de diferentes regiões do Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e investigam sobre as mais diversas localidades, províncias ou estados: Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Maranhão, Alagoas, Mato Grosso, Goiás. É notória a ausência de pesquisas sobre outras localidades: Rio Grande do Norte, Ceará, e sobre a região Norte, na qual aparecem trabalhos apenas sobre o Pará. A observação da divisão espacial das pesquisas aponta para lacunas e possibilidades de pesquisas na área.

Em relação à delimitação temporal dos trabalhos, é importante observar que existem investigações disponíveis relacionando população negra e instrução desde a Colônia até os dias atuais. Isso modifica uma forma de ver a questão, que circunscrevia tal temática à segunda metade do século XX, como já discutido.

Optamos, para essa análise, por incluir todos os trabalhos encontrados nos espaços consultados – espaços legitimados pelos pesquisadores da área, como Revistas e Congressos e cujos autores apresentassem a pesquisa – na forma de palavras-chave, ou no resumo – como sendo da história da educação. Como já explicitado na apresentação sobre a metodologia, consideramos que a avaliação feita pelos *pares* (nas avaliações para aceite em eventos e revistas e nas bancas de defesa de teses e dissertações) justifica a presença de tais trabalhos em nosso Balanço. No entanto, aos interessados no tema, recomendamos cautela ao tratar todos os trabalhos como história da educação.

É importante destacar, também, que foram realizadas pesquisas em outras áreas – como história, literatura, linguística – que nos parecem importantes para os interessados em história da educação da população negra. Porém, não houve buscas exaustivas em revistas ou anais de eventos desses mesmos campos, tendo estes sido encontrados a partir dos mecanismos de buscas já apresentados. Destacamos que esses trabalhos existem no intuito de fornecer mais possibilidades de pesquisa para os interessados na relação entre população negra e educação.

As lacunas existentes são, principalmente, da autoria desse artigo. O estado da arte nunca é um trabalho definitivo, é sempre transitório e inconcluso. O levantamento aqui apresentado carrega essa marca. Ainda assim, as pesquisas encontradas nas revistas, livros, eventos e nas teses e dissertações defendidas em nosso país, nas últimas duas décadas, apontam para a busca por instrução por parte da população negra em diversas províncias e estados, assim como os debates realizados entre pessoas de diversas camadas da sociedade, de gêneros diversos, sobre a importância dessa educação. Os trabalhos indicam que esse movimento acompanhou o processo de institucionalização da escola primária no Brasil, e que o debate sobre relações raciais é fundamental para explicar a escola brasileira hoje.

Consideramos importante demonstrar o paulatino aumento da investigação sobre a história da educação da população negra. Dessa forma, é possível alterar um entendimento que esteve em vigor na história da educação durante algum tempo, de que a população negra não teve acesso à escola antes da segunda metade do século XX. Assim, esperamos que as questões aqui suscitadas possam nortear novas concepções e discussões acerca das relações raciais e educação e, gradativamente, modificar preconceitos e discriminações presentes na escola atual. Além disso, desejamos contribuir no interesse de estudantes e professores em pesquisas que focalizem as relações raciais e história da educação, bem como ampliar o espaço de debate referente à temática, tornando-a capaz de instigar os pesquisadores na exploração desta área de conhecimento.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia** - Geral e Brasil. 3. ed. revista e ampliada, São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **O Estado da Arte da pesquisa em História da Educação da População Negra no Brasil**. Vitória: SBHE/ Virtual Livros, 2015.

BASTOS, Maria Helena Camara. Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, vol. 13, n. 2, jul/ dez 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/ view/29201/16167 Consultado em outubro de 2015.

DEMARTINI, Zeila. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. **Revista da ANDE**, São Paulo, p. 8-14, 1989.

FARIA FILHO, Luciano, VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

FARIA FILHO, Luciano; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULLILO, André Luis. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, Apr. 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de A. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Revista educação e sociedade**, nº 79. Campinas: CEDES, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face no processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____ A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, 2007.

_____ Civilização e branqueamento como dispositivos das escolas de Minas Gerais no século XIX. AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.) **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas, vol. 2. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009

GALVÃO, Ana Maria de O., MORAIS, Dislane Z., GONDRA, José G., BICCAS, Maurilane de S. Difusão, apropriação e produção do saber histórico: a Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007).

Revista Brasileira de História da Educação, nº 16, Campinas: Autores Associados, 2008.

GONDRA, José, SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004.

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil.** V. 1. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 192-210.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; MEC, 1976.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. As novas abordagens no campo da história da educação brasileira. In: XAVIER, Libânia; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (Orgs.). **História da educação no Brasil**: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

PINTO, Regina Paim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 80, 1992.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a educação escolar. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SAVIANI, Demerval. Os balanços na historiografia da educação brasileira – sentidos e perspectivas. NEPOMUCENO, Maria; TIBALLI, Elianda (Orgs.). **A educação e seus sujeitos na história.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

VIDAL, Diana G.; VICENTINI, Paula; SILVA, K..; SILVA, José Cláudio S. História da educação no estado de São Paulo: a configuração do campo e a produção atual (l943-2003) In: GONDRA, José G. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Parte 2

Educação e Escravidão no Brasil

Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil

Fábio Eduardo Cressoni[27]

Introdução

A América portuguesa, pelo menos até o início das reformas pombalinas, deve ser encarada enquanto parte integrante de um sistema cultural amplo, idealizado pelo império português. Dessa maneira, a expansão desse império significava a disseminação de ideias e práticas nele contidas. O ordenamento social português, regido por um modelo corporativo de sociedade, procurava, com efeito, garantir a inserção de novas formas de poder, entre estas a escravidão, não somente para a América, mas também em direção aos continentes africano e asiático.

Enquanto inserida apenas na Europa, esse modelo de organização social atingia tão somente os portugueses que lá viviam. A partir do século XV, a expansão em direção ao continente africano proporcionaria um redirecionamento de suas ações para além do oceano Atlântico. Cruzando os mares, os portugueses portavam consigo uma forma de ser que se arrastou muito adiante da Península Ibérica.[28]

27 Trabalho originalmente publicado na Revista Diálogos (v. 15, nº 3, 2011), periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

28 Tratamos de uma sociedade com bases políticas alicerçadas nos moldes de uma antiga experiência (medieval) em associação com uma nova possibilidade (moderna), na qual elementos como mercancia e fé dispunham-se a associar-se no processo de expansão marítima do Império português. Desenhamo-la tal qual a representação portuguesa do Antigo regime, isto é, como um corpo social. Composta pelo rei (cabeça) e demais súditos – nobres, clérigos, comerciantes, oficiais mecânicos, peões e escravos - (membros superiores e inferiores), noções como hierarquia e ordem, advindas da organização cosmológica do mundo português, apresentavam uma racionalidade político-teológica que se sustentava na figura do rei (representante da sacralidade de todo o reino), em associação com o restante desse mesmo corpo. Originário da ideia de corpo místico, herdada do cristianismo, esse modelo de organização social se encontrava amparado no Direito, sendo, com efeito, legitimado pelo Estado. A identidade, constituída pela posição dos diferentes indivíduos nesse desenho socialmente posto aos portugueses, deveria ser compartilhada pelo entendimento comum da colaboração das múltiplas partes com o todo, interligando-as pelo sentimento de religiosidade a ser socializado pelos integrantes desse mesmo reino. Era esse o entendimento existente, legitimado, na forma da lei, pelo Estado.

Reorganizado, incorporando novos grupos sociais – caso na América, dos índios e negros – aos estamentos já existentes, procurando ajustar esses mesmos grupos à concepção corporativa de sociedade, o império português buscava integrar a todos, cada qual com sua função. Os contatos estabelecidos ao longo das navegações e das diferentes atividades mercantis obrigaram os portugueses, já na modernidade, a adaptarem sua visão corporativa às novas experiências sociais vividas. Ao longo desse processo, a escravidão acabara por ser tida como categoria participante da ideia de corpo social que vigorava entre esse grupo social. Dessa forma, encarada como algo perfeitamente possível, essa prática se integrava junto a esta visão de mundo.

As bases para o assentamento do modelo escravista de produção foram acentuadas pelo padrão cultural que definia a *forma mentis* portuguesa no Antigo Regime. Evidente que, defronte à Colônia, essas bases transformar-se-iam, sendo ajustadas à conjuntura local, marcada também por interesses comerciais.[29] Frente esse contexto, observamos a dinâmica dos engenhos instalados no recôncavo baiano, ao redor da cidade de São Salvador, na Capitania da Baía de Todos os Santos, território no qual os padres da Companhia de Jesus atuariam perante os escravos africanos que trabalhavam nas lavouras de cana-de-açúcar. Nossa atenção aqui se volta especifica-

29 Quando falamos de interesse comercial, devemos ter em mente o seguinte entendimento: o sucesso do Império português no processo de produção e exportação de açúcar representava algo muito além do que apenas um desenvolvimento aprimorado na área econômica. Evidente que o era. Mas, distante de ser somente isso, a capacidade portuguesa de gerir com eficácia sua economia significava muito mais do que essa simples aparência. Estamos tratando de um reino cuja identidade de seu povo, se firma em um orbe conduzido pela fidelíssima ideia de participação em uma respublica christiana. A supremacia portuguesa tendia a significar simbolicamente a superioridade católica em um mundo dividido. Em uma Europa separada por cristãos católicos e protestantes, a potencialidade econômica do Império português se encarregaria de expressar a vitória do catolicismo frente à dissidência religiosa adotada por alguns no Velho Mundo. Quando passamos a nos ocupar da escravidão africana na América, percebemos que outro quadro começava a desenhar-se. Diferentemente da situação dos indígenas, em que os padres da Companhia criticavam a escravização desses, defendendo-os quanto o direito à liberdade, os jesuítas aqui também teciam críticas a escravidão, atingindo-a, contudo, somente no que diz respeito à maneira como os negros eram tratados. Os membros da Companhia de Jesus, como qualquer outro integrante do corpo social português, não concebiam nenhuma ação doutrinária fora do mundo prático. Na perspectiva de garantir a hegemonia político-econômica no Atlântico Sul, sendo então uma hegemonia católica, a dominação e exploração dos corpos negros, bem como o tráfico negreiro, eram matérias legitimadas por pelos integrantes da Companhia (HANSEN, 1999).

mente para as atuações dos missionários Jorge Benci (1650-1708) e André João Antonil (1649-1716).[30]

Presença jesuítica na cidade de São Salvador

Notamos a dinâmica de Salvador, cidade que recebeu seus contornos iniciais a partir da presença de Tomé de Sousa, primeiro governador geral do Brasil. Da urbe em desenvolvimento, espaço em que circulavam senhores de engenho, grandes comerciantes de escravos, oficiais régios, artesãos, religiosos e escravos, entre outros, partimos em direção ao recôncavo baiano. Eram nas terras de massapé que escravos laboravam nos engenhos, gerando o adocicado que enalteceria e enriqueceria Portugal. Nesse espaço, demonstramos a relação estabelecida entre os padres da Companhia de Jesus e os negros oriundos de África.

No novo município, o governador geral do Brasil representava o rei. Os oficiais régios garantiam o cumprimento da lei. Os jesuítas mantinham colégio em funcionamento, partindo para a catequização dos índios e negros que habitavam a cidade e seus arredores. Essa tríade, composta de Fé, Rei e Lei (GÂNDAVO, 1980), fazia, não somente da Bahia quinhentista, mas de toda a América portuguesa, um espaço de transformação da cultura portuguesa, adaptada a novas circunstâncias:

> Salvador não só abrigava a ativa comunidade mercantil, mas também a espinha dorsal da administração do Brasil e a área urbana mais importante da jovem colônia. Como sede do governo, do bispado e finalmente da Relação, Salvador merecia o título de "cabeça" do Brasil. (SCHWARTZ, 1979, p. 84).

30 Jorge Benci, missionário italiano, viria para a América no ano de 1681. A obra que serve de base para nossa análise, Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos (1700), retrata a forma pela qual os escravos africanos deveriam ser tratados, no seu cotidiano. Antonil, jesuíta também italiano que desembarcou na América no ano de 1681, por intermédio do padre Antônio Vieira, publicaria Cultura e Opulência do Brasil por suas Drogas e Minas (1711), cuja redação serviu de base para estudo de sua atuação pedagógica perante os escravos de África.

A capitania tinha seu entorno desenhado pela presença portuguesa. Erguiam-se novas casas, fundavam-se empreendimentos econômicos e abriam-se roças. As obras deveriam contar com o auxílio de todos. Os homens que vieram com Tomé de Sousa deviam colaborar. Mas as transformações da paisagem também eram fruto da requisição indígena. Nóbrega (CARTAS, I, 1954, p. 135) escrevendo, ainda em 1549, ao padre Simão Rodrigues indica essa condição: "Yndios de la tierra ayudan a hazer las casas [...] y comiénçanse yngenios de açúcar, y plántanse las cañas y muchos algodones y muchos mantenimientos [...]"

Debruçando-se sobre o cotidiano citadino da nova urbe que estava ganhando forma pela ação do governador geral e dos demais portugueses que ocupavam esta capitania, Schwartz elabora uma série de comentários significativos acerca do arranjo urbanístico de Salvador. Observamos as citações inerentes ao traçado urbano e a distribuição geográfica dos espaços de poder temporal, símbolos da presença do Império português nos trópicos:

> A nova cidade tinha aparência medieval como suas irmãs portuguesas e brasileiras. Suas ruas cheias de curvas, estreitas passagens e muros de proteção tornavam-na semelhante às cidades-fortaleza de Portugal. Embora um grosseiro plano de ruas perpendiculares entre si tivesse sido imposto ao local, à irregularidade do terreno impunha seu próprio modelo. No fim do século XVI na praça central estavam localizados os edifícios do governo civil, o palácio do governador, a sede do governo e a prisão, a alfândega e o armazém real. (SCHWARTZ, 1979, p. 84-5).

Uma descrição significativa da região que se formava no final da segunda metade do século XVI advém das anotações do padre Fernão Cardim (1980, p. 144). Diz ele da realidade que enxergou na Bahia, em 1583:

> A Bahia é cidade d'El-Rei, e a corte do Brasil; nella residem os Srs. Bispo, governador, ouvidor geral, com outros officiaes e justiça de Sua Majestade [...].

> É terra farta de mantimentos, carnes de vacca, porco, gallinha, ovelhas, e outras criações [...] terá a cidade com seu termo passante de tres mil vizinhos portuguezes, oito mil índios christãos, e tres ou quatro mil escravos da Guiné; tem seu cabido de conegos, vigario geral provisor, etc. com dez ou doze freguesias por fóra, não fallando em muitas igrejas e capellas que alguns senhores ricos têm em suas fazendas.

Na sede do governo geral, os portugueses procuravam reproduzir o modo de vida firmado no reino. Dispunha a Bahia dos cargos régios necessários para o cumprimento da lei. A nobreza rural – composta pelos senhores de engenho e grande criadores de gado – dividia espaço com os oficiais mecânicos, homens livres pobres (peões), clérigos, índios e africanos. Os religiosos mantinham a igreja e o colégio funcionado, ministrando os sacramentos e pregando aos ouvintes, conforme as disposições da missão.

Construíam-se prédios que expressavam o sentido jurídico português: a sede do governo civil, o palácio do governador, a prisão etc. Erguiam-se, também, obras que indicavam o fazer comércio.[31] O açúcar gerado no recôncavo passava pela alfândega. Havia, ainda, o armazém real.

Mas ser português, na concepção jesuítica, em concordância com o rei, e por isso mesmo necessariamente com todos os demais súditos, significava ser católico. A cultura portuguesa deveria definir-se, fosse ao reino ou em outras partes do império, por uma identidade cristã. Logo, fazia-se, com efeito, imprescindível a elevação de igrejas e outros edifícios religiosos.

Nesse ponto, os jesuítas ocupavam lugar de destaque. Os inacianos haviam instalado um colégio em Salvador e, assim como as demais ordens, mantinham seu sustento por intermédio da agri-

---

31 Na cidade baixa instalou-se o centro comercial de Salvador. Bem ao pé da parte alta da cidade, localizava-se o porto soteropolitano. Mestres de embarcações, marinheiros, carregadores e escravos circulavam entre as mercadorias - caixas de açúcar que partiam rumo ao reino e os diferentes produtos que eram desembarcados. No começo do século XVII, Salvador já era considerada o entreposto marítimo mais significativo de toda a América portuguesa (SCHWARTZ, 1979).

cultura, dirigindo engenhos e fazendas de criação de animais nas áreas que circundavam Salvador:

> Os jesuítas também estavam presentes. Concentravam a maior parte de seus esforços na conversão dos índios, mas, sem dúvida alguma o colégio jesuíta na Bahia era a melhor instituição educacional da colônia. As ordens religiosas se sustentavam com engenhos, fazendas e rebanhos nas áreas adjacentes. (SCHWARTZ, 1979, p. 85).

O doce amargo nos engenhos do Recôncavo Baiano

Seguindo essa lógica, conforme a citação anteriormente apresentada, o recôncavo era ocupado por diferentes tipos de engenhos. Havia propriedades régias, sustentadas com recursos provenientes da Coroa. Diferentes ordens religiosas, mantinham, como acabamos de enfatizar, suas obras com os recursos oriundos do açúcar. Seus engenhos eram conhecidos como fazendas corporativas.[32] E, por fim, faziam-se presentes as instalações privadas. Estado, ordens religiosas e proprietários luso-brasileiros, todos, sem distinções, moíam cana no nordeste colonial (SCHWARTZ, 1999).[33]

---

32 Em 1550, Tomé de Sousa concedera uma cota de sesmaria aos padres da Companhia de Jesus que dirigiam o Terreiro de Jesus, colégio inaciano instalado na Bahia. O padre Manoel da Nóbrega havia feito o pedido de uma concessão de terra para garantir o sustento das atividades desenvolvidas pelos missionários nesta capitania. As terras encaminhadas aos religiosos tinham por finalidade "fazerem mantimentos [...] porque querião fazer roças de mantimentos e outras coisas pera ajuda do sustento" (CARTAS, I, 1954: 195). Missionários, postos a serviço da maiorem Dei gloriam. A presença jesuítica na América portuguesa imprimia esse entendimento. No entanto, qualquer homem, e aqui incluímos os religiosos, deveria viver a realidade de acordo com as circunstâncias por ele experimentadas. As roças das fazendas corporativas forneciam alimentos aos padres, além de garantir o funcionamento do colégio. Dessas propriedades também advinha parte do açúcar exportado para a Europa.

33 Das ordens religiosas instaladas na América, os jesuítas eram os maiores detentores de engenhos. A Companhia chegou a administrar seis propriedades na Bahia. Do Colégio da cidade de Salvador resultaria, em 1601, a construção do Engenho Mamão, localizado em Passé. Outras fazendas consideradas importantes para o fornecimento de açúcar, caso do Engenho Sergipe, também integrariam o rol de atividades econômicas desempenhadas pelos missionários (SCHWARTZ, 1999).

Na década de 1580, o recôncavo baiano contava com 36 engenhos, conforme anotou Cardim (1980) em visita pela região. Cerca de dez anos antes, Pêro de Magalhães Gândavo (1980) mencionaria a existência de 18 engenhos. Mais tarde, em 1627, frei Vicente do Salvador (1982) atestaria o funcionamento de 50 casas de fabrico de açúcar.

Os engenhos do recôncavo, de maneira geral, deveriam possuir uma estrutura básica que pudesse dar conta das necessidades produtivas. Todos os senhores faziam uso, além das terras para plantio dos canaviais, de pastos, roças, matos, currais e água.

A terra em que se cultivava a cana-de-açúcar deveria ser o massapé – solo de coloração negra, a chamada "terra boa". Existiam outros tipos de solo, considerados de menor qualidade por aqueles que se empenhavam no plantio dessa lavoura. No pasto, ficavam os animais. Fazia-se roça com uma variedade de alimentos, em especial a mandioca. Dela, retirava-se o sustento alimentar dos proprietários, empregados livres e escravos.

Fundamental era a presença de área de mata. A partir delas se obtinha a lenha que abastecia as caldeiras. O engenho, funcionando vinte e quatro horas por dia, dependia da queima desse recurso natural. No curral se guardavam os animais. Bois que puxavam os carros carregados de feixes de cana e cavalos utilizados pelos senhores ocupavam este espaço. Por fim, a água, elemento indispensável à vida, provinha de rios ou lagos. Utilizada cotidianamente, ela abastecia os engenhos e garantia à sobrevivência de todos.[34]

Outros aspectos devem ser considerados na observação dos elementos que condicionaram a instalação dos engenhos na região do recôncavo. Evidentemente que o solo fértil, a abundância de água, os recursos naturais como madeira e áreas de pasto, aliados ao

34 Os engenhos da região do recôncavo eram particularmente favorecidos pela existência de diferentes rios que poderiam abastecer as propriedades e acionar o funcionamento das moendas. Contamos, entre as extensões fluviais de diferentes proporções, onze pontos de fornecimento de água - rios maiores, como o Paraguaçu, de médio porte, caso dos rios Sergipe, Açu, Pericoara e Subaé até encontrarmos ribeirões menores, tais como o Cotegipe, Jacarancanga e Pitanga. Em direção ao norte do recôncavo havia outros rios - Jacuípe, Joanes e Pojuca, completando esse quadro (SCHWARTZ, 1999).

capital necessário para a instalação de uma fazenda, eram condições indispensáveis para o funcionamento de qualquer propriedade. No entanto, os proprietários agrícolas e a Coroa dependiam de outra condição: havia necessidade de firmar-se um porto protegido, que proporcionasse segurança aos navios ancorados, além de uma ligação veloz com as fazendas instaladas no litoral. E Salvador possuía tudo isso de sobra, sendo que sua baía garantia essa realidade:

> A própria baía proporcionava condições de transporte e comunicação acessíveis e baratas para os engenhos litorâneos, e constituía-se em um ancoradouro seguro para os navios que transportavam açúcar para a Europa. Tais vantagens foram devidamente apreciadas pela Coroa. (SCHWARTZ, 1999, p. 34).

Havia dois tipos de engenho. Engenhos completos, com toda a estrutura que acabamos de descrever agora a pouco, bem equipados. Dispondo de tração hidráulica da moenda, esses eram conhecidos como engenhos reais. Casas de produção menores, capazes de utilizarem-se somente de moendas movidas por tração animal – através de cavalo ou boi, ficariam conhecidas como engenhocas.[35]

Engenho real ou engenhoca, o sistema produtivo de açúcar no recôncavo, assim como em qualquer outra região do Brasil, demandava uma série de trabalhadores, todos especializados, atuando em áreas muito restritas. Alguns eram livres e assalariados. Outros não. Tudo deveria ser rigorosamente controlado. Do início da moagem, evento geralmente praticado em agosto, até a entrega da mercadoria no porto, que seguia para o reino. Bem equipado, o engenho dividia as funções entre os trabalhadores.

Diferentes senhores existiam na Bahia. Alguns habitavam somente suas propriedades. Havia, no entanto, senhores absenteístas.

35 Sobre os engenhos reais, movidos através de energia hidráulica, Cardim (1980) observara a existência de dois tipos. O primeiro, de água rasteiro, moia menos cana em comparação com o segundo, conhecido como de água copeiro. Dos engenhos que moíam a cana com animais, os chamados trapiches, obtinham-se maior gasto e menor rentabilidade. Cerca de sessenta bois eram necessários para garantir o funcionamento da moenda, trabalhando diariamente e revezando a função, utilizando doze animais de cada vez. Em 1584, dos 36 engenhos instalados no recôncavo baiano, 21 eram reais (hidráulicos), havendo, portanto, 15 engenhocas (trapiches).

Residindo na área urbana da cidade de Salvador, costumeiramente visitavam suas terras para fiscalizar o trabalho.[36] Neste último caso, a responsabilidade concentrava-se na figura do feitor-mor, encarregado de garantir o bom andamento de todas as atividades na propriedade. Atuando como uma espécie de "gerente" da fazenda, o feitor-mor se encarregava da distribuição e fiscalização de todas as tarefas.

Outros tantos trabalhadores subdividiam-se nos engenhos. Nas moendas, espaço em que a cana era triturada, retirando-se o caldo que, em seguida, seria fervido, atuava o feitor de moenda. Encarregado de vigiar as negras que moíam e retiravam o bagaço já prensado, esse feitor deveria garantir o socorro das escravas que, eventualmente, viessem a se acidentar nessas máquinas.

Nas áreas de partido, espaço em que se plantava a cana, havia a presença do feitor de partido. Suas funções: acompanhar os escravos até o campo distribuir-lhes ferramentas para o corte e coordenar as atividades diárias neste local. Atentos, os feitores de partido deveriam observar todo o trabalho na lavoura, que se estendia também ao carregamento e transporte dos feixes de cana nos carros de boi que os conduziam até a moenda.

No engenho, quem comandava a produção era o mestre de açúcar. Personagem fundamental, cabendo a ele observar toda a produção e distinguir as diferentes necessidades decorrentes do trabalho nas caldeiras e na casa de purgar, espaço onde se branqueava o açúcar, deixando-o em sua forma final. A importância dos mestres nos engenhos foi assinalada por Cardim. Escrevendo no ano de 1584, ele observaria que "os mestres de assucares são os senhores de engenhos, porque em sua mão está o rendimento e ter o engenho fama, pelo que são tratados com muitos mimos, e os senhores lhes dão mesa, e cem mil réis, e outros mais, cada ano" (1980, p. 158).

---

36 São de Schwartz (1979, p. 85-86) as considerações que melhor ilustram essa afirmação. Diz ele, tratando do absenteísmo baiano: "[...] os membros da aristocracia do açúcar das regiões vizinhas, mantinham casas na cidade, a fim de poderem tomar conta do embarque e da venda de seus produtos e de seguir uma tradição social. Já que para os ricos a ostentação de riqueza era um costume aceito, a presença na cidade para mostrar jóias, cavalos, escravos e roupas finas preenchia uma função social".

Como afirmamos, os engenhos trabalhavam, sem parar, o dia inteiro. Em substituição ao mestre de açúcar, o banqueiro ocupava seu lugar no período noturno. Tanto os mestres como os banqueiros contavam com os soto-mestres e soto-banqueiros, seus respectivos ajudantes.

Outros ofícios faziam-se presentes nos engenhos. Os purgadores se encarregavam da tarefa de branquear o açúcar, e os caixeiros de engenho distribuíam a mercadoria, conduzindo-a e embarcando-a para o reino, a mando do senhor. Os personagens citados até agora, com exceção do soto-banqueiro, eram, geralmente, todos brancos e assalariados.

Muitos senhores de engenho não se encarregavam diretamente do processo de plantio e colheita da cana. Alguns arrendavam suas terras aos lavradores, homens que se responsabilizavam por conduzir essa etapa da produção. Outros adquiriam a matéria-prima do açúcar diretamente das terras de um lavrador.

No caso dos arrendamentos, os senhores de engenho estipulavam prazos fixos para garantir a presença dos lavradores em suas terras. Observando essa condição, Antonil (1982, p. 78) afirmaria que "Estes costumam fazer-se por nove anos, e um despejo, com obrigação de deixarem plantadas tantas tarefas de cana, ou por dezoito anos e mais, com as obrigações e número de tarefas que assentarem, conforme o costume da terra." Dessa forma, por meio de um contrato firmado, determinava-se a obrigatoriedade do plantio e colheita de novas safras.

Pedagogia da escravidão nos escritos de Benci e Antonil

Em meio à descrição anterior, Antonil se empenha em apresentar a maneira pela qual os escravos deveriam ser tratados nos engenhos. Segundo o jesuíta, os negros necessitavam entender que todo feitor-mor "tem muito poder para lhes mandar e para os repreender e castigar quando for necessário" (1982, p. 83).

Castigos físicos, no entendimento desse padre, eram necessários. Não poderiam ocorrer em excesso, advertia ele. Entretanto, dispensá-los era impossível. As punições, no caso, eram adotadas no sentido de penitenciar individualmente o sujeito que abandonava a ordem pré-estabelecida. Castigava-se, pois, para corrigir e reconduzir o indivíduo em direção a sua posição social no estamento definido pelos portugueses.[37]

Havia, ainda nesse caso, outro agravante. Castigados em excesso, sem real necessidade, os escravos poderiam deixar de ser temerosos quanto às penas aplicadas. As penitências passariam, nesse caso, a perder o seu real sentido e, pior que isso, gerar o estímulo à fuga. Nos engenhos em que os escravos eram constantemente castigados sem distinções, evadir-se era a única solução para os trabalhadores: "Nas casas, onde o senhor ou a senhora anda em contínua guerra com seus escravos, castigando-os sem lei, sem ordem, sem consideração, e sem modo algum, não param os servos", observaria o jesuíta Jorge Benci (ANTONIL, 1977, p. 140).

Sempre que merecido, o castigo deveria ser aplicado. Corrigir, reconduzindo-os a ordem e hierarquia pré-estabelecidas, era sua função. Mesmo tomando conhecimento da existência Divina, os jesuítas aclamavam suas soluções para os escravos considerados rebeldes. Recomendava-se a utilização de "acoites, haja correntes e grilhões, tudo há seu tempo e com regra e moderação devida; e vereis como em breve tempo fica domada a rebeldia dos servos" (BENCI, 1977, p. 165).

37 "Realizar a justiça é castigar pelo erro cometido; é repor no lugar o que estava fora de lugar. O castigo, no caso, é sua redução ao estado de obediência, o que, na mente dos portugueses, devia acontecer, porque não eram cristãos, ofendendo assim os mais elementares princípios da fé cristã. Deus mesmo, segundo o entendimento dos padres, aplicava a sua justiça, castigando os homens" (PAIVA, 2007, p. 23). Para uma maior compreensão desse entendimento de mundo, expresso na sua concretude, por meio do universo do Direito, pautado pela orbe corporativa, de base político-teológica, observar as Constituições do Arcebispado da Bahia (1707), documento que retrata o ordenamento jurídico social referente ao Antigo regime português em outras dimensões além da sede do Império, propondo diversas punições aos que desafiavam a hierarquia pré-estabelecida. Escrita no começo do século XVIII, esta fonte nos permite observar, pela sua estrutura, à visão corporativa de sociedade adotada pelos portugueses. A presença dos chamados estados sociais, as constantes distinções entre os indivíduos por ocasião de suas funções ou condições, a hierarquia, a relação de interdependência entre todos os grupos existentes e a forte presença religiosa são elementos que permitem pensarmos nesta possibilidade. Tais aspectos, vivenciados pelos moradores da Bahia setecentista, eram nítidas expressões da forma de ser portuguesa, claro que, como era de se esperar, adaptadas a dinâmica da nova realidade social a qual todos, naquele momento, estavam expostos.

Os castigos não poderiam exceder certos limites. Todos que viviam no recôncavo baiano – portugueses e filhos de portugueses que atuavam como senhores de engenho e jesuítas, entre outros – deveriam pautar-se por uma visão de mundo. A tal concepção de sociedade unia-se um entendimento mercantil, presente, sem distinção, em todos os atores sociais dessa trama. Punir era necessário. Agravar o estado de saúde dos escravos, impossibilitando o desenvolvimento de suas tarefas diárias, era, contudo, atitude condenável.

Os padres alertavam os senhores de engenho sobre esta questão: "Aos feitores de nenhuma maneira se deve consentir o dar couces, principalmente nas mulheres que andam pejadas", ou "amarrar e castigar com cipó até correr o sangue e meter no tronco" (ANTONIL, 1982, p. 84), pois tais castigos não seriam dignos de cristão algum. O feitor que assim procedia seria, no entendimento jesuítico, "um lobo carniceiro e não um feitor moderado e cristão" (ANTONIL, 1982, p. 84).

A saúde desses trabalhadores também teria sido objeto de observação por parte desses inacianos. Integrantes do corpo social lusitano, os escravos de África não poderiam ser expostos a castigos considerados excessivos, como já demonstramos. Assim, os jesuítas condenavam os fazendeiros que não se dispunham a tratar dos doentes: "E por ventura que não espere Deus pela outra vida, mas ainda nesta dê o castigo àqueles senhores, que não acodem os escravos, desamparando-os em suas enfermidades" (BENCI, 1977, p. 79). Os castigos não eram reprovados. Rejeitava-se, neste contexto, a omissão frente às feridas dos negros.

A posição desses escravos no corpo social português não lhes garantia nada mais do que a preservação da própria saúde. A integridade física era o único bem de que o escravo dispunha e, por isso mesmo, estava a seu serviço. Mas, em primeiro lugar, esse bem se colocava a disposição de seu proprietário. Não sendo nobre, nada poderia conhecer dessa condição. Como integrante dessa sociedade, posto em um estamento inferior, o mundo mais conhecido dos escravos fazia referência ao trabalho. Não lhe havia honra alguma

sendo concedida. Essas eram reservadas aos mais abastados. Mas, na concepção jesuítica, o sofrimento do trabalho nos engenhos era compensado pela mais importante de todas as premissas dos conhecedores da palavra revelada: a salvação.

Os escravos desempenhavam diferentes funções nos engenhos. Carpiam a terra, preparando-a para o plantio da cana-de-açúcar e mantendo-a livre de pragas e capim. Cortavam os feixes de cana e conduziam-nos, nos carros de boi, até as moendas. Nas casas de moer, haviam as escravas especializadas em derrear a cana e retirar-lhe o suco. Nas casas de fornalha escravos coziam o caldo sob a supervisão do mestre de açúcar. Os negros também se encarregavam, aos olhos do purgador, de branquear as enormes barras que, mais tarde, adoçariam o paladar europeu[38].

Pela importância atribuída a estes trabalhadores na produção do açúcar, Antonil dedica um capítulo especial a eles. Narrando a maneira pela qual os senhores de engenho haveriam de lidar com seus escravos, seu texto imprime características inerentes à relação entre proprietários agrícolas e trabalhadores no limiar do século XVIII.

Escravos de diferentes etnias seriam inseridos nos engenhos do recôncavo. Africanos das mais variadas nações faziam-se presentes nos engenhos baianos: “Os que vêm para o Brasil são ardas, minas, congos, de São Tomé, de Angola, de Cabo Verde e alguns de Moçambique, que vêm das naus das Índias” (ANTONIL, 1982, p. 89).

Inicialmente, africanos de ascendência sudanesa, originários da costa da Guiné, teriam sido trazidos para a América. Mais tarde, como apontou Antonil, outros grupos étnicos cá estavam presentes. Os negros bantu, que advinham da Angola, se fariam maioria pela Bahia já no século XVII. Ainda pensando na origem étnica dos africanos que aportaram no Brasil e, especificamente, no recôncavo, destacamos os apontamentos de Russel-Wood (1981, p. 40), que apresenta importante colaboração a respeito dessa discussão:

38 Todas as condições mencionadas aqui nos conduzem à necessidade de apontarmos que a média de vida produtiva de um escravo que trabalhava nos engenhos, entre os séculos XVI e XVII, era de sete anos (SIMONSEN, 1969, p. 134).

> Inicialmente tais escravos haviam sido comprados principalmente na costa da Guiné e nas ilhas de S. Tomé e Príncipe. Eram escravos de ascendência sudanesa. A fundação de Luanda em 1575 proporcionara aos negreiros uma passagem marítima muito mais curta para a Bahia, o que originou a troca dos escravos sudaneses pelos de origem bantu, de Angola.

Independentemente da nação, os escravos provenientes de África eram os responsáveis pelo funcionamento efetivo dos engenhos. Os escritos de Ambrósio Fernandes Brandão (1956, [s.d.]), já no século XVII, representam essa realidade: "porquanto neste Brasil se há criado um novo Guiné com a grande multidão de escravos vindos dela que nêle se acham; em tanto que, em algumas capitanias, há mais dêles que dos naturais da terra."

Antonil (1982, p. 89) metaforizou essa condição, dizendo da posição desses trabalhadores perante todo o sistema produtivo:

> Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. E do modo com que se há com eles, depende tê-los bons ou maus para o serviço.

Um dos teóricos da igreja que, ao lado de Jorge Benci, dedicou parte de sua atuação missionária à questão da escravatura africana, Antonil não se colocava contra a escravidão dos negros. Pelo contrário, reconhecia-a como instituição necessária, vez que os pés e as mãos eram membros indispensáveis para o bem-estar do corpo, como ele mesmo se refere.

Críticas eram estabelecidas no que diz respeito ao tratamento adotado, considerado, por vezes, excessivo e desnecessário. Mas a legitimidade da condição jurídica do ser escravo, essa não poderia ser, de forma alguma, questionada. Inserido no corpo social português, como cristãos obrigados a se converterem, esses trabalhadores residentes na América portuguesa tinham sua posição social reconfigurada nesse novo espaço.

Mais que isso, a presença jesuítica procurava garantir a salvação da alma. Toda penitência imposta aos corpos negros ocorria para lembrar aos indivíduos seu lugar na sociedade corporativa, reconduzindo-os a sua posição e restabelecendo, por consequência, a ordem natural da sociedade. Nessas condições, importava, portanto, destinar a alma do escravo ao céu.

Todo domingo e dia santo deveriam ser guardados. Outras obrigações também eram necessárias para garantir a salvação dos escravos. Alguns senhores do recôncavo acompanhavam-nas rigorosamente. Outros, mais preocupados apenas com as atividades cotidianas dos engenhos, limitavam o auxílio espiritual a seus escravos.

Muitos proprietários de escravos deixavam o batismo de lado, desprezando esse sacramento ou permitindo-o apenas como mera formalidade, contrariando as normas da igreja. Despreocupada, parte da elite luso-brasileira que se formava era composta por homens "tão pouco cuidadosos do que pertence à salvação dos seus escravos, que os têm por muito tempo no canavial ou no engenho, sem batismo; e, dos batizados, muitos não sabem quem é o seu Criador" (ANTONIL, 1982, p. 90).

Os jesuítas acusavam, muitas vezes, os senhores de impedir o processo de catequização dos escravos africanos. A dificuldade posta fazia com que os religiosos classificassem alguns proprietários como indivíduos não temerosos diante da presença do Criador. Incapazes de garantir a salvação desses escravos, os padres enxergavam nessa atitude um enfrentamento direto com a ordem que, segundo eles, já estava estabelecida, não pela Companhia de Jesus, mas, sim, por Deus.

Havia senhores que não se encarregavam do sustento pleno de seus escravos. Dessa maneira, fazer roça aos domingos e dias santos era muito mais do que apenas um atrativo. Essa ação convertia-se em necessidade. Muitas vezes, os escravos deixavam de guardar esses dias por ocasião de situação em que se encontravam inseridos.

Nesse ponto, os jesuítas se punham a criticar os senhores de engenho, advertindo-os do pecado. Tratando dessa questão, Jorge Benci (1977, p. 58) afirmaria que entre os cristãos da Bahia essa

atitude não poderia ser tolerada: “E haverá algum Cristão, que não saiba que Deus manda santificar as festas e guardar os dias santos; e que é pecado mortal, fora do necessário e preciso, mandar que se trabalhe nesses dias?”

A presença dos inacianos em algumas localidades em que se produzia açúcar não teria gerado efeitos diretos, resultantes da religiosidade, na vida cotidiana dos escravos africanos. Em outros espaços, resultados diferentes parecem ter ocorrido. O padre Cardim assinalou a passagem dele e de outros religiosos por Pernambuco, em 1583. Naquela região, os jesuítas mantinham um colégio. Os missionários que lá atuavam, mandavam ler “uma lição de casos, outra de latim, e escola de ler e escrever, prégam, confessam, e com os índios e negros da Guiné se faz muito fructo” (CARDIM, 1980, p. 164).

De qualquer maneira, alimentar a alma dos escravos com a revelação da Palavra, considerada Verbo Divino, intercedendo por eles em sua salvação individual, era tarefa de todos que já conheciam e seguiam a leis do Senhor. Dedicados somente a esta obra, os jesuítas se limitariam a interferir na organização dos engenhos, somente no sentido de reorganizar o arranjo desses espaços em nome da fé: “Como os servos são criaturas racionais, que constam de corpo e alma, não só deve o senhor dar-lhes o sustento corporal para que não pereçam seus corpos, mas também o espiritual para que não desfaleçam suas almas” (BENCI, 1970, p. 83).

A religiosidade deveria ser vivida por todos os habitantes do recôncavo. Esta era elemento imperativo na orientação de todos os passos da sociedade que por aqui se instalou. Diferente não poderia ser nessa região. Ao lado da rotina de trabalho, impulsionada pela demasiada necessidade produtiva, havia homens e mulheres que desempenhavam, em suas ações práticas, resultantes do dia-a-dia, os comportamentos e atitudes que eram exigidas da parte de qualquer bom cristão.

Reconhecer a bondade de Deus, pedindo sua proteção, deveria tornar-se, a todo o momento, ação obrigatória neste quadro social. Os senhores expressavam essa possibilidade nas festas armadas bem

ao início do tempo de se começar o trabalho nos engenhos. Antes de triturar a cana pela primeira vez em uma propriedade, as bênçãos eram dadas por um padre. Em seguida, encerrando essa prática, os folguedos animavam os presentes:

> Recusavam-se [os escravos] a trabalhar se a moenda não fosse abençoada e, durante a cerimônia, muitas vezes tentavam avançar para receber algumas gotas de água benta no corpo. As caldeiras e os trabalhadores também eram abençoados, assim como, por insistência dos condutores, os carros de bois vindos dos canaviais, enfeitados com guirlandas feitas de canas compridas amarradas com fitas coloridas. Mais tarde, em geral, havia um banquete na casa-grande, e os escravos eram presenteados com garapa para beber. A safra começara. (SCHWARTZ, 1999, p. 96).

Respeitar esses momentos, difundindo-os na vida cotidiana dos engenhos baianos era agradar a Deus e garantir a funcionalidade das atividades diárias de trabalho. As festas nas fazendas de açúcar traziam o descanso físico aos trabalhadores. Valorizadas no mundo colonial luso-brasileiro, os padres as recomendavam a todos:

> As festas, em que param as obras e cessa o trabalho, são mais devidas aos servos que aos livres; porque a maior parte delas, mais por causa daqueles, do que destes, foram instituídas; e a razão é, porque como andam os servos mais ocupados no trabalho, necessitam de interpolação e de descanso. (BENCI, 1970, p. 190).

É interessante pensarmos na possibilidade de recriação dos sentidos por parte dos escravos quanto às festas aqui mencionadas. Evidentemente que não possuímos nenhum tipo de documentação produzida por este grupo social. Dessa maneira, não podemos atestar, com absoluta certeza, a forma como estes recebiam e decodificavam as informações, pois os fragmentos que sobreviveram e chegaram até nós são resultado da observação dos letrados - e estes, como sabemos, estavam expostos à outra experiência social, fruto

de uma mentalidade adversa. Contudo, é possível pensar na ideia de que, por alguns motivos, a estruturação desses eventos permitia uma reinterpretação de seus significados por parte dos receptores.

Tomemos um breve exemplo para ilustrar essa alteridade. Os brancos poderiam imaginar que os negros realizavam danças em homenagem a Nossa Senhora ou aos santos, em determinadas festas. No entanto, existe a hipótese de que o culto à Virgem e aos santos católicos mascarassem outro tipo de comportamento. As danças efetuadas, bem como os batuques realizados poderiam desempenhar uma aproximação com os cultos aos orixás ou vodus, praticados em África (BASTIDE, 1995).

Combatendo a distância da antiga terra deixada para trás, os escravos podiam muito bem recriar os significados dessas práticas, gerando representações diferentes das esperadas pelos colonizadores. Mesmo com a existência dessa associação cultural, que se diferenciava das expectativas portuguesas, os jesuítas insistiam na modificação da forma de ser dos escravos, desempenhando um papel que caminhava em direção ao aportuguesamento das ideias e ações desses na América.[39]

Considerações finais

Todos os apontamentos que acabamos de traçar sobre o cotidiano baiano, em especial no recôncavo, são indícios da intenção jesuítica perante a condição dos escravos africanos, conforme o entendimento peninsular de mundo, no Antigo Regime. Os engenhos da Bahia eram espaços de modificação social do negro. Novas regras

39 Essa relação entre os transmissores e receptores do discurso interpretativo presente nesses escritos jesuíticos torna-se possível pelo desvio sistemático, um dos pontos para podermos compreender a alteridade presente neste contato entre jesuítas e escravos africanos. Pensando na correspondência compartilhada, uma vez que, entre os principais leitores das obras de Benci e Antonil, se encontravam outros missionários da Companhia, consideremos o seguinte fato: “Entre o narrador e o destinatário existe, como condição para tornar possível a comunicação, um conjunto de saberes semântico, enciclopédico e simbólico que lhes é comum” (HARTOG, 1999, p. 49). Logo, a narrativa inaciana negará, sempre, a perspectiva do entendimento do outro, fazendo de sua exposição um olhar que refletirá o prisma religioso europeu da contrarreforma, fixando sua percepção a partir da experiência da palavra e da escrita cristã.

de comportamento, adoção de castigos, técnicas de trabalho e, principalmente, o contato com os padres da Companhia arquitetavam a forma de ser desses trabalhadores. Queremos, com isso, afirmar que aculturação e educação caminhavam juntas na proposição de uma nova aprendizagem social.

Os contatos estabelecidos entre os jesuítas e os negros abririam espaço para uma aprendizagem social em que prevalecia a visão e ação pedagógica do colonizador. Os missionários do recôncavo não poderiam, de forma alguma, por defenderem os escravos em algumas questões, serem considerados abolicionistas, no entanto, para os padres da Companhia, esses mesmos trabalhadores se encontravam em uma situação de liberdade.[40]

O que se cobrava, e isso fica evidente na leitura das obras de diferentes integrantes da Companhia que acompanhamos até aqui, era a provisão do corpo e, muito mais, da alma, fazendo dessa ação educacional uma experiência voltada ao mundo do trabalho, procurando mediar as tensões deste, atuando, com efeito, de maneira extremamente prática, conforme a realidade experimentada. O maior exemplo dessa ideia é observado em um dos trechos da obra de Benci (1977), na qual este missionário afirmaria que se fazia mister aos escravos um tripé composto de *panis, disciplina et opus* - pão, para

40 "É anacronismo confundir essa concepção com o ideal democrático, datado da segunda metade do século XVIII, que define a "liberdade" como autodeterminação fundada na igualdade básica dos direitos humanos. No caso, nenhum fundamento divino é necessário para a declaração dos direitos democráticos que fazem todos os homens livres e iguais. Bem diversa é a concepção de Vieira [e aqui incluímos também o entendimento de Benci e Antonil]: para ele, desde que o índio ou o negro foram escravizados e receberam o batismo, entraram para o grêmio da humanidade cristã, passando por isso mesmo a ter deveres para com o Estado" (HANSEN, 1999, p. 32). Durante o decorrer dos séculos XVI, XVII e XVIII, a escravidão torna-se objeto de reflexão por parte de diferentes teóricos. Não se questionava sua legalidade, no entanto, diferentes formas foram apresentadas com a finalidade de justificá-la: "Ressalte-se, no entanto, que embora se torne objeto de reflexão, a escravidão não é, ate então, contestada, pois, para a consciência pré-iluminista, a escravidão precisa ser explicada e entendida, mas não precisa ser legitimada, pois não estava em questão" (MENEZES, 2006, p. 218). Outras considerações que retratam a mesma situação: "Somente a partir da segunda metade do século XVIII a literatura produzida no Brasil sobre a escravidão incorpora a critica ao chamado Antigo Regime, à desigualdade jurídica, que havia sido desenvolvida pelos iluministas. A partir de então é historicamente produzida uma nova consciência sobre a escravidão, pois a desigualdade jurídica e, por conseguinte, a propriedade de um homem sobre outro, tornam-se situações injustas e inaceitáveis" (MENEZES, 2006, p. 218). O primeiro texto que se difere das características apresentadas aqui surgiria apenas décadas mais tarde, no início da segunda metade do século XVIII - 1758 - Etíope resgatado, de Manuel Ribeiro da Rocha.

garantir-lhes o sustento, ensino, para disciplinar-lhes a alma e não errar em seus atos e, por fim, trabalho, para se tornarem humildes.

Referências

ANTONIL, André João (João Antonio Andreoni, S.J.). **Cultura e Opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Edusp, 1982.

BASTIDE, Roger. **Les Religions Africaines au Brésil**. 2. éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

BENCI, Jorge. S.J. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes; ABREU, Capistrano (Org.). **Diálogos das Grandezas do Brasil**. Salvador: Progresso, 1956. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em 04/10/2007.

CARDIM, Fernão. S.J. **Tratados da Terra e Gente do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia / São Paulo: Edusp: 1980.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da província do Brasil.** Rio de Janeiro: Itatiaia, 1980. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em 04/10/2007.

HANSEN, João Adolfo. Padre Antônio Vieira. Sermões. In: MOTA, Lourenço Dantas (Org.). **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. São Paulo: Senac, 1999. p. 23-53.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto.** Ensaio sobre a representação do outro. Belo Horizonte, UFMG, 1999

LEITE, Serafim. S.J. (Org.). **Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil**. III vols. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1934-1954.

MENEZES, Sezinando. Escravidão e educação nos escritos de Antônio Vieira e Jorge Benci. **Diálogos**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 81-100, 2006.

PAIVA, José Maria de. **Religiosidade e cultura brasileira** - século XVI. In: In: PAIVA, José Maria de; BITTAR, Maria; ASSUNÇÃO, Paulo de (Orgs.). **Educação, História e Cultura no Brasil Colônia**. São Paulo: Arké, 2007. p. 07-28.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. **Fidalgos e Filantrópicos**. A Santa Casa de Misericórdia da Bahia, 1550-1755. Brasília: EdUnB, 1981.

SALVADOR, Frei Vicente do**. História do Brasil 1500-1627**. 7. ed. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; EdUSP, 1982.

SCHWARTZ, Stuart B**. Burocracia e Sociedade no Brasil Colonial**: a Suprema Corte da Bahia e seus Juízes: 1609-1751. São Paulo: Perspectiva, 1979.

______. **Segredos Internos:** engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835. 2. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SIMONSEN, Roberto C. **História econômica do Brasil (1500-1820)**. 6. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1969.

Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850)

Christianni Cardoso Morais

Na década de 1870, período em que a escravidão no Brasil mostrava sinais de sua fragilidade, intelectuais sistematizaram estudos sobre o fim desse modelo de organização social. As interpretações raciais ganharam força, sendo a questão da mestiçagem racial considerada importante para pensar possíveis alternativas para a construção de um projeto de nação. Para grande parte de nossos estudiosos, "os mestiços exemplificavam [...] a diferença fundamental entre as raças e personificavam a 'degeneração' que poderia advir do cruzamento de 'espécies diversas'" (SCHWARCZ, 2004, p. 56)[41]. Dentre as "raças" que compunham a população que vivia no Brasil (portugueses, índios e negros), a "raça negra", de acordo com Raimundo, Nina Rodrigues (1982, p. 7) era considerada inferior e "por maiores que tenham sido os seus serviços a nossa civilização [...] há de constituir sempre um dos fatores de nossa inferioridade como povo". Essa representação da "raça negra" como inferior resiste até os dias atuais, apesar de combatida por Gilberto Freyre em *Casa grande & senzala*, obra cuja primeira publicação data de 1933[42]. Freyre critica abertamente as

41 A noção de "raça" foi incorporada de diferentes modos pelos intelectuais brasileiros de finais do XIX, mas é importante reter que esse termo pressupõe que existem diferenças físicas, morais e intelectuais que são transmitidas hereditariamente entre os diversos grupos humanos.

42 O conceito de "representação" é aqui utilizado como uma "ferramenta" para analisar o conjunto de discursos construídos sobre o mundo social que, embora aspirem à neutralidade e universalidade, "são sempre [determinados] pelos interesses de grupos que [os] forjam". Essas "percepções do social [...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros" (CHARTIER, 1990, p. 17). A "representação" não é uma cópia fiel da realidade vivida, pois remete à função de apresentar novamente à consciência uma "coisa" ou objeto ausente, reconstruído a partir dos signos. A noção de "apropriação" também utilizada ao longo do texto refere-se a "uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais)" (idem, p. 26). Desse modo, a construção de sentido é considerada intrinsecamente ligada à inserção sociocultural dos sujeitos em análise.

teorias raciais e aponta caminhos inéditos para a pesquisa sobre a história dos africanos que foram trazidos como escravos para a América portuguesa. Considera a diversidade da cultura dos africanos superior a dos indígenas e a dos portugueses, em aspectos como a arte e as técnicas agrícolas, pastoris, comerciais etc.

A partir de uma maior institucionalização das universidades no Brasil, foram construídos outros modos de abordar o tema escravidão. Na década de 1960, tem-se a tradição inaugurada pelos trabalhos do grupo denominado Escola Sociológica Paulista. Segundo essa perspectiva, havia um processo de "coisificação" subjetiva e/ou social dos escravos no Brasil, ou seja, tanto a sociedade (respaldada legalmente) quanto os próprios escravos consideravam os cativos como mercadorias. Eles só conseguiriam romper esse processo de "coisificação" a partir do momento em que se rebelassem violentamente contra o sistema escravista, fugindo dos cativeiros, formando quilombos. A visão de Florestan Fernandes sobre os escravos era de que eles se encontravam "à margem da vida nacional" (1965, p. 29).

A partir da década de 1980, pesquisadores têm buscado rever esses estereótipos e relativizar a dicotomia "coisa" *versus* "quilombola". Consideram que nem sempre o que é previsto legalmente é vivido nas relações sociais. Não se pretende negar o caráter violento da escravidão, mas sim reconhecer que a violência, sozinha, não poderia manter o escravismo funcionando de forma dinâmica. Busca-se uma aproximação de "um mundo criado pelos escravos na sua permanente negociação com os senhores" (FONSECA, 2002, p. 16). Parte-se do pressuposto de que, mesmo sendo os escravos considerados legalmente propriedade de seus senhores, as relações sociais são extremamente complexas e as formas de negociação pela liberdade (nem sempre sinônimo de alforria), estabelecidas de múltiplas maneiras. Os africanos possuíam identidade e cultura próprias, eram capazes de reelaborar essas identidades (individual e/ou coletivamente), de ter sua própria visão da escravidão, mesmo que limitada pelas imposições de seus proprietários. Assim, de acordo com Sheila de Castro Faria (1994), não se pode dar uma única resposta à pergunta: O que era ser escravo?

A questão do hibridismo volta à tona no fim do século XX, mas sob novas roupagens. Não se trata mais de procurar estudar a mestiçagem racial. A questão em foco passa a ser o hibridismo cultural, considerando que culturas diferentes não são inferiores e podem, em convivência, apropriar ou incorporar elementos umas das outras, a partir de "mediadores culturais". Admite-se a possibilidade de "superposição de culturas", ou seja, de culturas diversas coexistirem no espaço geográfico sem se misturarem, mantendo o que se denomina também "impermeabilidade cultural". Essa perspectiva é adotada por historiadores, como Serge Gruzinski (2001; 2004) e Ernestine Carreira (1997), que não pensam o mundo colonial de forma estanque, mas em constante comunicação. Colônias e metrópoles estariam integradas a partir do comércio de objetos, do tráfico de escravos, da introdução e utilização de alimentos oriundos de continentes distintos, da utilização de técnicas europeias e materiais das colônias na edificação de construções, do uso de mão de obra nativa, da tradução de línguas ou da circulação de crenças – características desse mundo de constantes trocas e em movimento contínuo. A ideia da existência do tráfico de escravos africanos e fluxo de mercadorias circunscrito às Américas, à África Ocidental e à Europa ("comércio triangular") não se sustenta perante os indícios documentais nos quais essa perspectiva de análise se baseia.[43]

Desde a década de 1980, há pesquisadores que se ocupam de estudar a maneira como se constituíam as famílias escravas e as relações de compadrio, outros se preocupam com as maneiras como os africanos criavam uma identidade social ou mantinham suas tradições culturais no Brasil e ainda os que buscam entender como se davam as negociações entre escravos e senhores, as fugas etc. Mais recentemente, assiste-se a essa produção acerca do movimento de mundialização e mestiçagem, acima referido, mas poucos têm se dedicado à procura de registros que permitam estabelecer como eram as relações dos escravos ou libertos que viviam no Novo Mundo com a cultura escrita. Tentando preencher essa lacuna, o objetivo

43 Um exemplo de trabalho ancorado na ideia de "comércio triangular" em Adékòyà (1999).

do presente texto é analisar as relações estabelecidas entre escravos e forros com o escrito em suas variadas formas, em um período no qual não se pretendia constituir políticas para a escolarização desses sujeitos. Assim, o presente texto se justifica por abordar um tema, um período e um espaço geográfico pouco estudado pela História da Educação no Brasil. Procura-se entender como determinados agentes históricos superaram a condição de "iletrados", conseguindo se apropriar e utilizar as tecnologias de ler e escrever.

O recorte cronológico foi, em certa medida, imposto pela própria documentação, que é mais abundante no período tomado como referência. As fontes mais antigas, que permitiram que este estudo fosse factível, datam de 1731. O extenso recorte temporal (1731-1850) justifica-se pelo fato de que, segundo Justino Magalhães (1994) e Maria do Céu Alves (2003), no mundo da cultura, no curto prazo, as permanências são mais perceptíveis do que as mudanças. Dessa maneira, os estudos na longa duração permitem que as rupturas e os retrocessos também sejam identificados e analisados. Até a segunda metade do XIX, as aprendizagens de leitura e escrita se davam em momentos dissociados. Tanto no espaço doméstico quanto nas aulas de professores particulares, ou nas "aulas públicas", aprendia-se, primeiramente, a técnica da leitura – em estágios que variavam entre um e dois anos de prática. Depois, caso houvesse possibilidades, aprendia-se a escrever e, por fim, as quatro operações básicas da Matemática (VIÑAO FRAGO, 1993). Essa dissociação de tempos de aprendizado da leitura e da escrita até meados do século XIX é de extrema importância para o presente estudo, fato que será explorado mais detidamente no decorrer do texto. Além de se considerar o ensino não simultâneo da leitura e da escrita, deve-se atentar para o fato de que apenas no período pós-1860 é que a escolarização começa a ser vista como uma questão fundamental para a adaptação dos ex-escravos à nova sociedade que principiava a ser esboçada no Brasil, com base no trabalho livre. A escolarização dos filhos de escravos passa a constituir uma atribuição legal em 1871, com a Lei do Ventre Livre. As relações estabelecidas entre os descendentes de africanos com a escola fogem ao tema proposto pelo artigo que ora

se apresenta; as iniciativas de escolarização dessa população foram um tema muito bem explorado por Fonseca (2002).

No que se refere ao recorte geográfico privilegiado pelo artigo, a Comarca do Rio das Mortes se destacou no cenário das Minas Gerais, desde o final do século XVIII, primeiramente, sob o ponto de vista econômico. No momento em que as antigas áreas mineradoras buscavam se equilibrar economicamente, passando por dificuldades com o fim do *boom* da extração aurífera, a região já se encontrava "alicerçada", produzindo gêneros alimentícios e buscando novos mercados para que esses produtos fossem comercializados. Havia, além do comércio de alimentos, a produção e mercantilização de produtos como o tabaco, especialidade de Baependi, e o algodão, muito cultivado no Norte de Minas e exportado para outras províncias através dos caminhos que cortavam a comarca em questão (LENHARO, 1979). A Vila de São João d'El-Rei era a sede administrativa da Comarca do Rio das Mortes e um dos meios urbanos mais ativos das Minas Gerais. Caracterizava-se por sua posição geográfica privilegiada, por ser próxima do Rio de Janeiro e entrecortada por importantes estradas, o que favorecia o comércio. A partir do século XIX, a praça comercial de São João d'El -Rei exercia a função de entreposto, pois era um dos principais centros de exportação dos produtos mineiros e de redistribuição das mercadorias trazidas da Corte (GRAÇA FILHO, 2002). Possuía ainda vida política e cultural em intensa atividade, pois nela funcionavam várias associações, como a *Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional* e instituições musicais. Contava, ainda, com uma Biblioteca Pública e imprensa periódica bastante significativa no cenário brasileiro dos oitocentos (SILVA, 2002; MORAIS, 2002). Uma região com tamanha importância cultural, econômica e política gerou grande quantidade de documentos, que se encontram organizados e à disposição dos pesquisadores que lidam com os diversos temas da história. Atualmente, têm sido realizadas pesquisas sobre história econômica, política e demografia, mas é pequena a produção sobre a história da educação.

Na historiografia brasileira, de forma indireta, alguns pesquisadores dão a ver indícios acerca da capacidade de utilização da

palavra escrita por africanos no Brasil, como Nina Rodrigues em *O animismo fetichista dos negros baianos* (1935). O autor se refere a uma rebelião de escravos ocorrida em Salvador, no ano de 1835, na qual foram encontrados amuletos nos corpos dos revoltosos mortos. Esses amuletos continham papéis escritos em árabe, produzidos por escravos muçulmanos e utilizados com a finalidade de proteger quem os portava. O levante em questão, conhecido como Revolta dos Malês, é também citado por Gilberto Freyre em *Casa grande & senzala* (2005, p. 382), ao sugerir que "nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas grandes". Ao retomar a história dos revoltosos de 1835, João José Reis, em *Rebelião escrava no Brasil* (2003), descreve a utilização desses amuletos para fins de proteção entre os malês e outros escravos, mesmo que não islamizados, tornando pública a existência de outros dois importantes documentos da época do levante: um "livrinho malê" de 7,4 X 5cm, contendo 102 folhas (94 escritas em árabe), e um documento avulso de 41 X 32,2cm. Ambos se encontram sob a guarda do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e trazem em suas linhas orações islâmicas ou passagens do Corão. Não cabe aqui analisar as motivações que levaram esses escravos a se insurgir em 1835 na Bahia, mas, para o presente texto os dados referentes à utilização da palavra escrita por parte de escravos africanos são relevantes. Não se pode comprovar a ideia de Freyre, de que havia na Bahia do século XIX mais escravos do que livres letrados, mas pelos depoimentos de alguns escravos, como Gaspar, Pedro e do liberto Pompeu, Reis sugere que, em muitos casos, essa escrita religiosa era aprendida pelos africanos "antes de vir de sua terra" (2003, p. 179-180)[44]. Esses depoimentos dão mostra de que os africanos que foram trazidos para cá não pertenciam a sociedades desorganizadas, iletradas, e eram capazes, do ponto de vista intelectual. Tais fatos desmistificam, portanto, um olhar sobre as culturas africanas que insiste em resistir aos nossos dias.

44 A edição utilizada, de 2003, traz, nas p. 185-188, 190, 194 e 195, fotos dos papéis encontrados dentro dos amuletos dos Malês em 1835. Nas p. 199 e 204 há reproduções do "livrinho malê" e o documento avulso, contendo versos da Sura "O Sol", pode ser visto na p. 207.

Mais recentemente é que se percebe a constituição de estudos que têm como objetivo central entender como eram as possíveis relações de africanos escravos, forros e seus descendentes – mestiços ou não mestiços – com a palavra escrita. Destacam-se os trabalhos de Sarita Moysés (1995), M.ª Cristina Wissenbach (2002), Marcus V. Fonseca (2002) e Eduardo F. Paiva (2003), os três primeiros privilegiando como recorte cronológico a segunda metade do século XIX.

Moysés (1995, p. 53) deixa claro que, mesmo havendo proibições legais que impediam os escravos de frequentar as escolas públicas, existia uma "diversidade de produções e apropriações culturais, com a invenção – segundo Certeau – de várias maneiras de ler desses grupos sociais".

A partir de um conjunto de sete cartas ditadas pela escrava Theodora (que não sabia ler, nem escrever) ao "escravo de ganho" Claro, que exercia o ofício de pedreiro, Wissenbach (2002) faz uma análise das relações estabelecidas por escravos com o mundo da palavra escrita. Chega à conclusão de que, mesmo não sendo leitores, nem escritores, os escravos sabiam como e em que circunstâncias deveriam utilizar os códigos escritos.

Fonseca (2002) afirma que, durante a primeira metade do XIX, os escravos geralmente aprendiam a ler e a escrever em espaços não escolares. Ao analisar os anexos e relatórios dos ministros da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, entre os anos 1867-1889, o pesquisador tenta buscar nessa documentação a maneira como foram criadas, pelos homens livres e proprietários, iniciativas para a abolição da escravidão e de que modo essas iniciativas se vinculavam a propostas de educação escolar.

Paiva (2003, p. 4) destaca o hibridismo cultural que ocorria a partir da convivência próxima de escravos com brancos livres. A leitura oralizada, para o autor, teve papel fundamental para que o trânsito cultural entre o mundo dos letrados e o dos iletrados pudesse ocorrer – apesar de admitir as possibilidades de impermeabilidade cultural. Descreve diversos casos de escravos que aprenderam a ler e escrever, assumindo, assim, lugares de destaque na sociedade da época, como o crioulo Cosme Teixeira Pinto de Lacerda, que

ocupou o cargo de escrevente de cartório em Paracatu e Sabará e construiu soluções para resolver, pessoalmente, os problemas legais, até conseguir sua liberdade. Revela, a partir de disposições deixadas em testamentos, as preocupações de pais e mães escravos ou forros com a educação de seus filhos, buscando inseri-los do mundo das letras, a partir da contratação de professores particulares.

A partir da leitura do que foi produzido, percebe-se que é pequena, na historiografia brasileira, a produção sobre a relação de escravos e ex-escravos com o mundo letrado, ressaltando-se o fato de que, até o presente momento, poucos debruçam sobre o século XVIII e a primeira metade do XIX. Na tentativa de contribuir para a superação dessa tendência, procura-se, no presente texto, pensar a educação como um processo amplo, pois, no período abordado pela pesquisa, a maioria da população brasileira era iletrada e a rede pública de ensino incipiente. Grande parte dos letrados da época possuía formação autodidata ou aprendera a ler, escrever e contar em espaços não escolares; o mundo vivido pelos escravos era ainda mais marcado por esses aprendizados ocorridos em espaços exteriores ao mundo da escola (FONSECA, 2002). Assim, o conceito de *letramento*[45] é considerado o mais adequado ao tema desta pesquisa, sendo essa noção aqui redefinida para além do espaço escolar.

Uma das possíveis explicações para o pouco interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o recorte cronológico privilegiado pelo presente artigo, pode ser a inexistência de fontes diretas que tragam indícios sobre as relações estabelecidas entre os agentes históricos e a cultura escrita. Por essa razão, esses indícios devem ser buscados de maneira indireta, em fontes que não foram produzidas originalmente para indicar as marcas de *alfabetismo*. Pensando assim, as assinaturas podem ser elevadas ao estatuto de fontes, uma vez que possuem valor historiográfico, conforme demonstrou Magalhães (1994, p. 311), ao utilizar "como recurso e por via indirecta a capacidade para assinar o próprio nome, como elemento de informação,

45 A noção de letramento é utilizada para entender os usos sociais cultural e historicamente atribuídos à palavra escrita. Sobre esse conceito, cf: Magalhães (1999; 2001; 1994); Kleiman (1995) e Soares (1995; 1998).

relativamente à capacidade alfabética". As assinaturas deixadas por aqueles que viveram em períodos anteriores à massificação da escolarização têm sido utilizadas para tentar perceber a intimidade de sociedades circunscritas à cultura escrita. Mas é importante considerar que as taxas de assinaturas não permitem que se meça com exatidão a população que somente sabia ler, pois, a partir do que se sabe sobre os tempos dissociados de aprendizado da leitura e da escrita, deve-se ter em mente que os índices de assinaturas sempre subestimam o número dos que se encontravam reduzidos ao papel de leitores. Essa situação é muito comum entre as mulheres, devido aos "perigos morais" que poderiam resultar do contato do sexo feminino com a escrita, conforme ressalta Antonio Viñao Frago (1993, p. 34). No caso brasileiro, a condição dos escravos deve ser levada em consideração, pois saber ler e, principalmente, saber escrever poderia propiciar aos cativos uma liberdade perigosa aos olhos de seus proprietários.

Mesmo dentre os que são capazes de assinar, atualmente, admite-se que esses poderiam ter habilidades *literácitas* distintas. Assim, a maneira mais usual para medir o grau de *letramento* dos assinantes é a utilização das escalas de assinaturas. A partir da constatação de que os sujeitos estudados assinam e da coleta de suas assinaturas originais passa-se à análise de seus traços com a ajuda de uma escala.

No presente estudo, utiliza-se a escala de assinaturas proposta por Justino Pereira de Magalhães, pois, dentre as diversas oferecidas, é a que permite análises mais refinadas. Além disso, nossa tradição de escrita está intimamente ligada à portuguesa, pois foram os lusitanos que trouxeram de além-mar a palavra escrita para os territórios americanos. Para estabelecer níveis de *letramento* em Portugal, Magalhães estabelece uma escala de assinatura com cinco níveis de chancela[46].

É importante ressaltar que, no presente estudo, foram considerados alguns marcos legais no que se refere à da educação e à

46 Nível 1: não assinatura (siglas, sinais); nível 2: assinatura imperfeita, rudimentar, de "mão guiada"; nível 3: assinatura normalizada, completa (podendo ser abreviada); nível 4: assinatura caligráfica, estilizada; nível 5: assinatura pessoalizada, criativa (MAGALHÃES, 1994, p. 317-319).

escravidão no Brasil. Em 1827, foi promulgada a primeira e única lei geral sobre educação primária no período imperial brasileiro, conhecida como Lei de 15 de Outubro, a qual estabelecia que fossem inauguradas escolas de primeiras letras em todas as vilas e lugares mais povoados, privilegiando a população masculina. Em Minas Gerais, no ano de 1835, os escravos são legalmente proibidos de frequentar as escolas públicas. Essa medida pode ser considerada fruto do temor das elites ao acesso à instrução por parte da população cativa, uma vez que o aprendizado das tecnologias de leitura/escrita por parte dos escravos poderia gerar uma perda de controle das "massas perigosas". Isso não quer dizer que os eles não frequentassem as aulas públicas, uma vez que a fiscalização provincial era significativamente ineficaz. Nos oitocentos, os próprios professores produziam seus "mapas de frequência de alunos" e relatórios, exigidos pela Presidência da Província. Além disso, o costume da época admitia a possibilidade de a educação de um filho, livre ou forro, ou de um escravo ainda pequeno ser confiada a um mestre artesão ou professor particular. Os professores particulares lecionavam nas residências dos pupilos ou em locais organizados pelos próprios mestres. Essa foi a alternativa encontrada pela africana forra Antonia Soares Rodrigues, que, de acordo com Paiva (2003, p. 7), encaminhou seus filhos para o mundo das letras, provavelmente com o intuito de lhes garantir um futuro melhor. Numa correspondência enviada ao *Astro de Minas,* um pai de família afirma ter se mudado para São João d'El-Rei, com seus dois filhos, para que eles pudessem ser educados na Escola do Ensino Mútuo, inaugurada em 28 de março de 1827, e se refere à vila da seguinte maneira[47]:

> Carregou a fama nas ligeiras azas, e espalhou por este sombrio retiro, onde habito, que a Villa de S. João d'El-Rei era a melhor da Provincia, e em fim o Paraizo das Minas; que nella havião magnificos templos,

47 A correspondência foi publicada com pseudônimo, fato comum para o período. Como não se sabe a autoria do texto, pode-se levantar a hipótese de que o mesmo teria sido escrito e publicado pelos editores do periódico. Esta poderia ser uma estratégia utilizada pelos responsáveis do jornal para chamar a atenção dos leitores para o assunto em tela, o que não invalida a utilização dessa fonte.

> soberbos edificios, casa de Misericordia, Biblioteca, Imprensa [...] huma aula de Grammatica Latina, e outra de Ensino mutuo, pagas pelos cofres da Nação.

Mas, no que diz respeito à escola pública, afirma que:

> Não so os Pais de família abastados, mas ainda os indigentes tem tirado desta Aula os seos filhos, que hoje aprendem com Guilherme José da Costa, homem pardo casado, de boa vida, e costumes, e [...] Antonio Dias Pereira, homem creoulo casado, e de igual procedimento, em cujas Aulas se contao mais de cem discípulos. (*O ASTRO DE MINAS*, n. 14, 20/12/1827, p. 2-3).

Essa informação sobre o número de alunos que frequentavam as aulas dos professores particulares se torna preciosa, quando comparada ao número de alunos que estudavam na escola pública, uma vez que, tanto na documentação da Câmara Municipal quanto no *Astro de Minas,* observa-se que havia descontentamento da população local com a Escola do Ensino Mútuo. Quanto ao número de alunos, informava o responsável pela escola pública, o Cadete José Queiroga de Vasconcelos e Ataíde, que o número de matrículas "escede muito a 90, e seria muito maior, se falsos boatos" e a "ignorância dos pais de alguns meninos" não os fizessem abandonar a escola. Outro motivo alegado pelo cadete/professor para explicar a evasão dos alunos era a existência dos mestres particulares, "que apesar de sua demasiada brutalidade, se consideram oráculos infalíveis da ciência e da Razão [...] e não cessam de desacreditar [a Escola do Ensino Mútuo] para angariar a suas Escolas os meninos daquela". E finaliza seu relato afirmando que "é público [...] que mais da metade dos meninos por mim matriculados frequentam as duas escolas particulares desta Villa; e donde nasce isto" (*CARTAS E EDITAIS DA CÂMARA DE SJDR*, CAED 68, fl. 164v-165). O modo como o cadete se refere aos mestres particulares permite que se tenha uma ideia do quanto os mesmos eram bem-sucedidos e procurados pelos pais de família. Ressalta-se o fato de os dois professores particulares citados pela correspondência publicada no *Astro de Minas* serem mestiços, o

que parecia não desmerecer a posição de mestres que ocupavam naquela sociedade.

Ao tomar os processos-crime em que escravos ou forros estiveram envolvidos, foram contabilizadas as seguintes cifras, no que se refere à capacidade de assinar dos mesmos:

ESCRAVOS, FORROS E LIBERTOS ASSINANTES			
CONDIÇÃO	Nº.	REFERÊNCIAS ÀS ASSINATURAS	ASSINANTES
Escravos ofendidos	38	3	0
Escravos réus	72	35	0
Forros ofendidos	15	3	0
Forros réus	19	13	2
TOTAL	144	54	2

Fonte: Processos-crime da Comarca do Rio das Mortes (1793-1850).

Nem sempre a capacidade de assinar, dos escravos ou forros, era questionada. Dentre os 144 envolvidos, acham-se 54 réus e ofendidos que foram perguntados se sabiam assinar, dentre os quais dois responderam positivamente: forros que figuram nos processos como réus. Um deles era Antônio Prudente de Paula, crioulo forro, solteiro, 25 anos, pedreiro, acusado de causar ofensas físicas a outro escravo, em 1830 (PROCESSO-CRIME, 1830, cx. 06-02). O outro, Martinho da Paixão Paiva, brasileiro, natural de São Gonçalo do Brumado, negro, forro, solteiro, 22 anos, alfaiate, processado por ter arrombado e furtado uma loja em São João D'El-Rei (PROCESSO-CRIME, 1856, cx. 11-03). Não foi possível ter acesso às assinaturas dos réus devido ao fato de o arquivo possuir os "traslados" dos processos e não seus originais. Acredita-se que os silêncios ou lacunas dos documentos também podem ser historicizados. O fato de não arguir os escravos ou forros sobre suas capacidades de assinar merece ser olhado de modo mais atento. Possivelmente, os homens que escreviam partiam do pressuposto de que aqueles escravos ou libertos que ali chegavam, como réus ou ofendidos, não sabiam ler, nem escrever. Dessa forma, seria uma perda de tempo perguntar para alguém inferior em capacidade intelectual sobre algo que, *a priori*, não pertencia a seu universo cultural.

Afinal de contas, desde o século XVI foi construída, entre os portugueses que chegavam ao continente africano, uma representação negativa acerca das capacidades intelectuais daqueles povos "primitivos". Apesar de poucas etnias africanas terem desenvolvido uma cultura escrita própria, essa não era inexistente. O "Estado" islamizado do Mali, espalhado ao sul do continente africano, possuía um intenso comércio de livros e uma cidade universitária: Tombóctu, conforme António Luís Ferronha (1996, p. 20). Outro exemplo é a criação de uma escrita contábil rudimentar pela mãe de D. Afonso, "rei" do Congo, no início do século XVI, e a apropriação, por parte do "Estado" congolês, de instituições culturais disseminadoras da cultura escrita, como escolas de primeiras letras e compras constantes de artigos portugueses, como livros (FERRONHA, 1996, p. 24; 26). A representação dos povos africanos como iletrados pode ser percebida a partir dos relatos de João de Barros, em suas *Décadas*. Ao descrever a região conhecida como Monomotapa, ele afirma haver uma fortaleza "e sobre a porta do qual edifico está um letreiro que alguns mouros mercadores que ali foram ter homens doutos não souberam ler nem dizer que letra era". Afirma que "a gente da terra não tem letras nem há entre eles memória disso" e conclui que eram os africanos dessa região muito bárbaros e que as inscrições só poderiam ter sido feitas pelos gregos, uma vez que esses, sim, eram letrados (FERRONHA, 1994, p. 34-35).

De volta aos casos encontrados nos processos-crime produzidos na Comarca do Rio das Mortes, pode-se ainda levantar a hipótese de que aos forros e, principalmente, aos escravos não era vantagem, no momento em que se encontravam prestando contas à Justiça, revelar suas capacidades de ler e escrever, que poderiam ser vistas como a posse de uma "ferramenta" perigosa nas mãos de sujeitos que não as deviam portar.

Dentre os anúncios de venda ou fuga de escravos, pesquisados no periódico *O Astro de Minas*, foram coletados 76 casos (71 homens e 5 mulheres). No que se refere àqueles capazes de ler e/ou escrever, foram identificados apenas homens. O primeiro a que se dá destaque é o "escravo pardo de nome Vicente". Tinha como ocupação ser "official de alfaiate, *sabe ler, e escrever*, tem a cor clara, os cabellos pretos, o braço esquerdo seco e os dedos quase encolhidos" (*ASTRO...* n. 144,

18/10/1828, p. 4. Grifos meus). Outro escravo fugido que possuía algum grau de *letramento* era "hum pardo escuro de idade de 15 annos, boa estatura, feição miuda, os dedos dos pes abertos, tem falta de unha em hum dos dedos dos pes, bem feito, bons dentes, *sabe ler*" [grifos meus]. Não há referência ao nome do escravo, apenas ao de seu proprietário, o ajudante Joaquim Desiderio de Paula, cadete no Rio de Janeiro à época da fuga (*ASTRO*... n. 292, 01/10/1829, p. 4).

Esses casos vão ao encontro dos resultados obtidos por Wissenbach (1998, 2002), Paiva (2003), Magalhães (1994) e Villalta (1999), uma vez que se pode identificar, através de seus estudos, uma estreita ligação entre a inserção na cultura escrita e as ocupações daqueles que aprendiam a ler e escrever. Os escravos com maior possibilidade de se tornar letrados eram os que exerciam trabalhos especializados, como nos casos dos carapinas e escreventes citados por Paiva (2003), os "escravos de ganho" estudados por Wissenbach (1998), ou os encontrados nos processos-crime da Comarca do Rio das Mortes: os oficiais de alfaiate Martinho e Vicente. O primeiro, afirma ser capaz de assinar o nome. Do segundo, diz-se saber ler e escrever. Além desses, o outro escravo acusado como réu e que afirmava saber assinar seu nome, Antônio Prudente de Paula, possuía o ofício de pedreiro. Por possuírem profissões especializadas, certamente, lidavam cotidianamente com os códigos numéricos. Por causa de seus ofícios, possuíam a capacidade de decifrar números e de utilizá-los como forma de medição, o que denota grau bastante significativo de *letramento.* Além desses casos, apesar de não ser mencionada explicitamente a capacidade de leitura e/ou escrita nos anúncios de fugas, foi identificado mais um escravo crioulo que tinha como profissão ser "official de ferreiro de nome Joaquim", além de outros 2 alfaiates, de nomes "Desiderio cabra" e "Jose Cabral crioulo" e ainda 4 oficiais de sapateiro: "Camilo crioulo [...] nasceo com seis dedos em cada mão", "Manoel cabra", "Manoel Nação monjolo" e "Ivo cabra" (Respectivamente: *ASTRO*... n. 369, 30/03/1830, p. 4; n. 211, 25/03/1829, p. 4; n. 294, 06/10/1829, p. 4; n. 311, 14/11/1829, p. 4; n. 323, 12/12/1829, p. 4; n. 379, 24/04/1830, p. 4; n. 395, 01/06/1830, p. 4). Todos possuidores de ofícios nos quais se utilizavam códigos numéricos ou algum meio de medição e cálculo. Esses dados são relevantes, pois, de acordo com Viñao Frago (1993, p. 42, grifado no original):

> [...] uma concepção mais ampla da alfabetização [letramento] deveria contemplar também a *capacidade para decifrar/decodificar outros signos diferentes dos alfabéticos, especialmente os do mundo da imagem, do número e das formulações algébricas* [ou ainda o] código da música.

Seguindo as orientações de Viñao Frago, pode-se ainda considerar outros dois casos de escravos fugidos que, conforme os anúncios publicados, conheciam os códigos musicais, um tipo de *letramento* bastante especializado. Um deles era o "crioulo de nome Joaquim Machado" e o outro "oficial de sapateiro e muito tocador de viola, instrumento que sempre traz consigo", de nome Manoel (*ASTRO*... n. 327, 22/12/1829, p. 4; n. 401, 15/06/1830, p. 4).

Na documentação analisada, destacam-se ainda dois sujeitos: o escravo João, pertencente a Bento José de Carvalho, fugido em 1828; e o escravo Adão, fugido em 1829. Segundo o anúncio que se refere a João, o cativo, "quando fugio, furtou huma carta de alforria de Thomaz escravo que foi de Venancio Modesto de Toledo". O anúncio informa ainda que "a carta esta passada a 28 annos, e elle apresenta como sua" (*ASTRO*... n. 262, 23/7/1829, p. 4). Já em 1829, publicou-se o aviso de Pedro Pires da Silveira, dizendo que havia fugido de sua morada em Pouso Alto:

> [...] hum crioulo muito fula, nariz chato, bons dentes, baixo, e grosso, sem barba, de 18 a 20 annos de idade, avieiro, seo proprio nome he Adão; porem *por subterfugios apanhou hum passaporte do Juiz Ordinario da Villa de Baependy, no qual se faz chamar pelo nome de Jeronimo:* segundo algumas noticias desconfia-se esteja para a parte da Franca. (*ASTRO*... n. 302, 24/10/1829, p. 4, itálicos nossos).

No caso de João, pode-se levantar a hipótese de que este escravo não conseguia ler o que havia na carta de alforria, já que utilizava um documento escrito há muitos anos. Deve-se ainda atentar para o fato de que, mesmo que não soubessem ler (o que não fica explícito nos anúncios), João e Adão entendiam a importância daqueles

documentos escritos para a sociedade em que viviam. João sabia identificar o que era uma carta de alforria e ambos os escravos fugidos souberam muito bem utilizar os documentos escritos da forma que desejaram.

Passando a analisar as assinaturas em testamentos, no universo de 1.612 documentos produzidos entre 1731 e 1850, há 36 casos de testamenteiros forros: 19 homens e 17 mulheres que possuíam as capacidades de leitura e escrita distribuídas conforme o quadro que se segue:

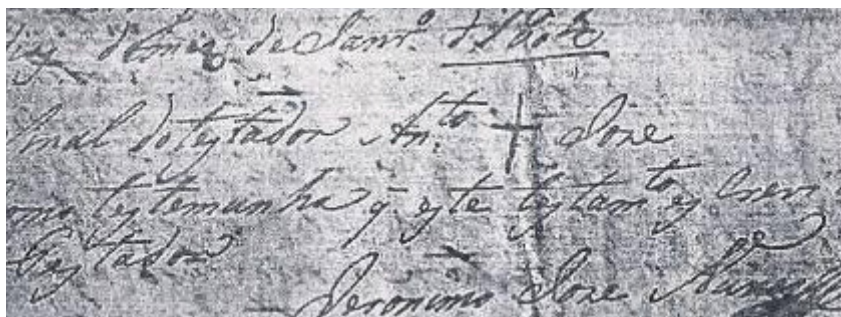
QUANTIDADE DE FORROS(AS) E ASSINATURAS DE SEUS TESTAMENTOS

HABILIDADES *LITERÁCITAS*	HOMENS	MULHERES	TOTAL
Assinaram	4	0	4
Assinaram com cruz	9	2	11
Não puderam assinar	1	1	2
Não sabem ler nem escrever	5	14	19
TOTAL	19	17	36

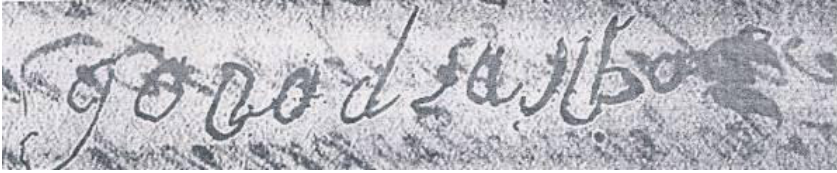
Fonte*:* Testamentos da Comarca do Rio das Mortes (1731-1850).

A documentação permite ainda qualificar os dados levantados, na medida em que dá sinais para que se entendam melhor os motivos pelos quais alguns testamentos não foram assinados. Havia tanto os que *não podiam* quanto os que *não sabiam* assinar. Dentre os que *não puderam* assinar, encontram-se José de Souza Freitas, pardo, que afirma: "declaro que querendo assignar, e não podendo por estar com a mão direita muito inchada e assigna a meo rogo o meo sobrinho João da Costa Valle" (TESTAMENTO, 1824, cx. 54), e Juliana da Silva, preta forra, que dita a seguinte observação: "*e por não poder escrever pedi e roguei* ao Segundo Tabelião Francisco de Paula Siqueira que este por mim fizesse e a meo rogo assignasse" (TESTAMENTO, 1826, cx. 127, grifado no original). Tais casos trazem indicativos do poder simbólico que adquiriam os assinantes. O fato de os sujeitos afirmarem que eram capazes de assinar, apesar de não conseguirem fazê-lo naquelas circunstâncias, revela o quanto os mesmos podiam, a partir do momento em que sabiam assinar, aumentar seu *status* numa sociedade basicamente iletrada.

Dos 9 homens e 2 mulheres que se encontram no *nível 1*, ou seja, não assinam mas fazem siglas ou sinais, todos fizeram uma cruz. Esses não eram capazes de ler nem escrever, o que é comprovado por várias declarações, dentre elas a de Maria de Almeida, preta forra, que em 1760 declara: "e por não saber ler nem escrever roguei a Miguel Carneiro de Miranda que por mim o escrevesse e como testemunha assinaçe e eu me asignei com hua cruz sinal de que uzo ao depois de me ser lido" (TESTAMENTO, 1764, cx 149). Antônio José, outro crioulo forro, também faz uma cruz em 1810, sinal que o representava após a feitura de seu testamento:

FIGURA 1
Nível 1: Sinal/assinatura

Cruz de Antônio José, preto forro, firmada em 1810 (Testamento, 1818, cx 06).

Dentre 4 homens assinantes, a partir da tabela proposta por Magalhães, pode-se dizer que todos se encontravam no *nível 2*, uma vez que suas assinaturas são abreviadas, imperfeitas, rudimentares, havendo em todos os casos a necessidade de procurar em outras partes do documento o nome completo dos testamenteiros, uma vez que não se consegue decifrar o que foi escrito. As letras são postas no papel de modo inseguro, trêmulo, desorganizado, não conseguindo os assinantes seguir uma linha reta. Os traços se mostram como de "mão guiada". Dentre os 4 assinantes que se encontram no *nível 2,* pode-se ver o exemplo de João da Silva Abreu (Figura 2), cuja assinatura traz as características acima descritas.

FIGURA 2
Nível 2: Assinatura de "mão guiada"

Assinatura de João da Silva Abreu, preto forro, firmada em 1789 (Testamento 1791, cx 01).

De acordo com Magalhães (1994), os que se encontravam nesse nível de assinatura são capazes de ler e escrever mal, ou escrever o nome. Em 1825, Francisco Rodrigues Guimarães corrobora à análise do historiador, ao assinar de forma insegura e afirmar ter lido seu testamento: "escrito a meo rogo pelo Alferes Francisco da Cunha Barros e assignado por mim *depois de o ler* e o achar conforme o dictei" (TESTAMENTO, 1831, cx. 59, itálicos nossos).

Apesar de muitos testamenteiros declararem não saber ler nem escrever, alguns asseveram ter ouvido ler seus testamentos, o que indica que a prática da "leitura de outiva" no período em análise era bastante difundida, conforme ressaltam Paiva (2003) e Villalta (1999). Dentre esses, encontram-se quatro mulheres e três homens. Em 1807, Antônia Martins Ferreira, preta forra Angola, ao afirmar que "por ser molher e não saber ler nem escrever pedi ao Reverendo João Luiz Coelho que este testamento por mim fizesse e a meu rogo assignace depois de elle me ser lido e o achar conforme o dictei" (TESTAMENTO, 1815, cx. 47). Já Domingos Gomes de Nação Benguela, que também não sabia ler nem escrever, assegurou que "depois de me ser lido duas vezes estas minhas ultimas dispoziçoens que em tudo achei conforme" (TESTAMENTO, 1834, cx. 56).

A partir desse estudo, pode-se afirmar que, mesmo buscando perceber rupturas ou mudanças de padrão ao longo do tempo, foram encontradas apenas continuidades na longa duração. As mulheres escravas ou forras não foram identificadas, na documentação levantada, como assinantes. Nas fontes produzidas na Comarca do Rio das Mortes, não se obtiveram indícios de estratégias de utilização do escrito por parte das mulheres, mesmo as iletradas, ao contrário

dos homens. Com relação ao grupo masculino, observa-se que os graus de *letramento* adequavam-se muito às ocupações dos escravos ou forros. O mundo do trabalho tornou-se, nos casos abordados, o espaço possível de mediação entre os sujeitos em análise e a cultura escrita. A posse das habilidades de leitura e/ou escrita transformava-se, no caso das fugas, em um instrumento capaz de lhes dar condições de autonomia. Os indícios aqui levantados são relevantes para que se possa historicizar os diversos usos atribuídos ao escrito entre a população cativa e liberta no período abordado, mesmo entre aqueles que não foram identificados como leitores diretos ou capazes de escrever, mas que souberam utilizar a palavra escrita em seu favor, quando necessário.

Referências

Fontes primárias

Arquivo da Câmara Municipal de São João del-Rei:

Cartas e Editais da Câmara (CAED 68: 1823-1831).

Arquivo do Museu Regional de São João del-Rei/IPHAN:

Processos-crime: Antônio Prudente de Paula, 1830, cx. 06-02; Martinho da Paixão Paiva, 1856, cx. 11-03. *Testamentos e inventário:* João da Silva Abreu, 1791, cx. 01; Antônio José, 1818, cx. 06; Antônia Martins Ferreira, 1815, cx 47; Domingos Gomes, 1834, cx 56; Francisco Rodrigues Guimarães, 1831, cx. 59; João Gonçalves Freire, 1769, cx 57; invent. 1768, cx 522; José de Souza Freitas, 1824, cx 54; Juliana da Silva, 1826, cx 127; Maria de Almeida, 1764, cx 149.

Astro de Minas (O), São João del-Rei, n. 144, 18/10/1828, p. 04; n. 211, 25/03/1829, p. 4; n. 262, 23/7/1829, p. 04; n. 292, 01/10/1829, p. 04; n. 294, 06/10/1829, p. 4; n. 302, 24/10/1829, p. 04; n. 311, 14/11/1829, p. 4; n. 323, 12/12/1829, p. 4; n. 327, 22/12/1829, p. 4; n. 369, 30/03/1830, p. 4; n. 379, 24/04/1830, p. 4; n. 395, 01/06/1830, p. 4; n. 401, 15/06/1830, p. 4.

Bibliografia

ADÉKÒYÀ, Olúmuyiwá Anthony. **Yorubá:** tradição oral e história. São Paulo: Terceira Margem/Centro de Estudos Africanos – USP, 1999.

ALVES, Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro. **Um tempo sob outros tempos**: o processo de escolarização no Concelho de Mafra, anos de 1772 a 1896. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2003.

CARREIRA, Ernestine. Au XVIIIe siècle: l'Océan Indien et la traite négrière vers le Brésil. *In*: MATTOSO, K. de Q. (Dir.). **Esclavages**: histoire d'une diversité de l'océán Indien à l'Atlantique Sud. Paris: L'Harmattan, 1997. p. 55-89.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento.** Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Dominus/EdUSP, 1965.

FERRONHA, António Luís. **As civilizações africanas**. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1996.

______. **O Monomotapa**. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1994.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Educação dos negros**. Bragança Paulista--SP: EdUSF, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global, 2005.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **A princesa do oeste e o mito da decadência de Minas**. São Paulo: Anablume, 2002.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

______. **Les quatre parties du monte**. Paris: Éditions de La Martinière, 2004.

KLEIMAN, Ângela (Coord.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LENHARO, Alcir. **As tropas da moderação**. São Paulo: Símbolo, 1979.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Alfabetização e história. BATISTA, A. A. G. *et al.* (Orgs.). **Leitura:** práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

______. **Alquimias da escrita**. Bragança Paulista: EdUSF, 2001.

______. **Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime**. Braga: Universidade do Minho, 1994.

MORAIS, Christianni Cardoso. "**Para o aumento da instrução da mocidade da nossa Pátria**": estratégias de difusão do letramento na Vila de São João del-Rei (1824-1831). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MOYSÉS, Sarita. Literatura e história. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 0, set./dez./1995.

PAIVA, Eduardo França. Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa. COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICA, NAÇÃO E EDIÇÃO, 2003, BH: Programa de Pós-Graduação em História – UFMG, v. 1.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo; Brasília: Nacional; EdUnB, 1982. (vol. IX).

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

SILVA, Wlamir. "**Liberais e povo**": a construção da hegemonia liberal-moderada na Província de Minas Gerais (1830-1834). Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

______. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 05-16, set./dez. 1995.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Reformismo ilustrado, censura e práticas da leitura**: usos do livro na América Portuguesa. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na Sociedade e na História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cultura e escravidão. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. CD-ROM.

______. **Sonhos africanos, vivências ladinas**. São Paulo: Hucitec, 1998.

Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco

Itacir Marques da Luz

Introdução

O panorama da questão educacional no Brasil chama atenção por seu contraste, na medida em que a maioria da população é apontada em sua pouca, ou mesmo nenhuma instrução, enquanto uma minoria abastada arroga-se por seu alto nível de escolarização, o que caracterizaria uma espécie de "concentração" do conhecimento. Esse quadro de desigualdade que se instalou ao longo da nossa história, quase como algo natural e que tradicionalmente foi associado às diferentes capacidades dos indivíduos que compõem a sociedade, passa agora a ser problematizado na sua dimensão étnico-racial, uma vez que a população negra é a mais afetada pelos processos de discriminação e exclusão.

Nesse sentido, passa a ser imprescindível, para aqueles que desejam refletir sobre a realidade educacional em nosso país, uma discussão séria e cuidadosa em relação às demandas de grupos sociais, como essa população negra, considerando também sua produção simbólica e material.

Tal reflexão, no entanto, deve estar articulada com a discussão sobre a cultura no plano mais geral e com a análise das relações estabelecidas pelos sujeitos socioculturais na escola e na sua vivência no mundo do trabalho. Afinal, de acordo com Gomes (1996), não se pode desconsiderar a questão racial como um lugar de destaque na formação da nossa sociedade, que teve suas bases econômicas,

sociais e culturais constituídas sobre o trabalho escravo, e a negação da cultura negra foi um dos principais enfoques no processo de construção da tão propalada "identidade nacional".

Mas, além de discutir os processos de distinção e exclusão que historicamente pesaram sobre esse grupo social, também no campo educativo, importa observar suas ações e expressões, tanto para reivindicar quanto para promover a própria educação, de maneira a se afirmar como sujeito e agente transformador do contexto no qual está inserido. Desse modo, como já pondera MacLaren (2000), talvez consigamos ir além da política da diversidade e de seu discurso, muitas vezes predicado com afirmações dissimuladas de assimilações e consenso, para obter uma educação realmente multicultural.

Por isso, neste artigo, nos propomos a discutir tais iniciativas e expressões dos negros a partir do estudo de suas formas de organização coletiva e práticas educativas diversas, dentre as quais se incluem os processos de apropriação e utilização da leitura e da escrita. Partimos da análise, então, do caráter associativo e formativo das irmandades negras e também da ação educativa de uma organização de artífices do Recife: a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLP).

Além de sua importância como espaço de profissionalização para os trabalhadores locais, destacamos fundamentalmente seu papel como instância de difusão da leitura e da escrita entre os negros que exerciam ofícios específicos, considerando as restrições impostas pelo sistema escravista vigente naquele período. Mas, afinal, por que instruir e profissionalizar esses trabalhadores em pleno escravismo? Que fatores sociais teriam contribuído para o surgimento dessa entidade e para sua iniciativa educacional? Que benefícios a apropriação desses conhecimentos poderia trazer para essas "pessoas de cor", no contexto da sociedade escravista em que estavam inseridas? Em que níveis se estabelecia a relação dos negros com a leitura e a escrita naquela época?

Essas foram algumas questões levantadas na busca de um melhor entendimento sobre o papel educacional dessa entidade, e por meio dela lançaremos outro olhar sobre a educação dos negros na capi-

tal pernambucana, no panorama mais geral do Brasil oitocentista, provocando, desse modo, novas reflexões sobre a trajetória desse grupo social e sobre o que isso pode representar na leitura e nas proposições sobre sua situação atual.

Para a história da educação, isso representa um novo conjunto de significados, com a abertura para novas abordagens sobre temas aparentemente esgotados, que passaram a revelar outros aspectos sobre o fenômeno educativo, assim como a apreciação de questões e objetos até então pouco considerados nessa área do conhecimento e que agora passam a ser instrumentos fundamentais no entendimento dos processos educativos como um todo (Lopes; Galvão, 2001). Nesse sentido, tomamos como ponto de partida, para a realização da pesquisa, a documentação deixada pela própria corporação investigada, ou seja, os registros referentes as suas atividades e aos seus membros, uma vez que tais fontes poderiam nos dar indícios de como a leitura e a escrita eram utilizadas por esses indivíduos como instrumentos de sobrevivência e ação no mundo no contexto em que estavam inseridos. De acordo com Sharpe (1992, p. 62), "vista de baixo", essa história proporciona a reintegração desses indivíduos aos grupos sociais que pensavam tê-la perdido, ou que não tinham conhecimento de sua existência. Ainda segundo o autor, "os propósitos da história são variados, mas um deles é prover aqueles que a escrevem ou a lêem de um sentido de identidade, de um sentido de sua origem".

A opção por tal perspectiva da história, no entanto, traz todas as dificuldades que envolvem pesquisas sobre sujeitos "anônimos". Uma delas, e talvez a mais crucial, é em relação à ausência de fontes ou sutilezas, pois, como destaca Schmitt (1998), aqui se coloca o problema dos documentos utilizáveis ou privilegiados cada vez que a história se orienta para novos territórios. Para ele, esta passa a ser uma tentativa quase desesperada de ouvir a voz dos marginais do passado, quando, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas não os deixavam falar, utilizando para isso um discurso oficial ou erudito que se instituiu como mediador do que os marginais diziam.

Uma vez de posse das fontes referentes à associação dos artistas[48] (livro de registro dos sócios, livro de matrículas, ofícios, atas de reuniões e anúncios), elas foram cruzadas com outros documentos, como relatórios da Presidência da Província de Pernambuco e da Diretoria de Obras Públicas, relatórios da Instrução Pública, além da Legislação Educacional e dos jornais da época, de modo que nos permitissem a identificação de certos pontos de convergência e divergência.

Segundo Certeau (2002), em história, tudo começa com o gesto de separar, reunir e transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho do pesquisador, pois, conforme o autor, ela consiste em produzir tais documentos pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto:

> Esse gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori, ele forma a coleção. [...] longe de aceitar os "dados", ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos fatos que modificam uma ordem recebida e uma visão social instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, essa ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um "olhar". É necessária aí uma operação técnica. (CERTEAU, 2002, p. 81).

Esse trabalho com as fontes possibilitou melhor compreensão do universo político, social e cultural de onde partia a perspectiva educacional dirigida aos negros no Recife oitocentista e, principalmente, das práticas e das iniciativas empreendidas nesse sentido

48 Essas fontes foram encontradas principalmente entre o que restou do acervo do Liceu de Artes e Ofícios, aos cuidados da Universidade Católica de Pernambuco, sua atual mantenedora, além de alguns achados importantes no arquivo da Assembleia Legislativa do Estado e no setor de microfilmagem de jornais da Fundação Joaquim Nabuco.

por esses indivíduos (livres e escravos), levando-nos ao maior entendimento das semelhanças e das diferenças entre a educação pensada para negros e para brancos no progressivo processo de institucionalização da escola no Brasil, assim como a percepção da dimensão educacional daqueles personagens e espaços fora do âmbito escolar.

Os primeiros compassos

Fundada oficialmente em 21 de outubro de 1841, na cidade do Recife, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco era uma associação formada por mestres e aprendizes de ofícios específicos, entre os quais, carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros. De acordo com Pereira da Costa, inicialmente denominada como "Sociedade Auxiliadora da Indústria em Pernambuco", essa entidade era uma reação dos trabalhadores à falta de instrução profissional, o que diminuía suas chances na disputa por trabalho[49].

No plano mais geral, seu surgimento se inscreve num momento em que o progressivo processo de expansão, pelo qual passava a instrução no Brasil, trazia para a pauta a questão da educação profissional, uma vez que a Constituição de 1824 havia estabelecido o fim das corporações de ofício, entidades que tradicionalmente representavam uma das principais instâncias de organização e formação da mão de obra especializada no período colonial, deixando, com isso, uma lacuna para as atividades industriais.

As principais responsáveis pelo ensino de artes e ofícios no País passam a serem as sociedades civis, que surgem nesse contexto fundamentalmente para amparar crianças órfãs. Segundo Cunha (2000), seus recursos provinham, primeiramente, das cotas pagas pelos sócios ou das doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástico), nobres, fazendeiros e comerciantes. O entrecruzamento dos quadros

49 PEREIRA DA COSTA, F. A. Anais Pernambucanos (1834-1850). Recife: Fundarpe, 1985; v. 10. (Coleção Pernambucana).

de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia que essas sociedades se beneficiassem de doações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios.

No entanto, entre essas sociedades organizadas por particulares, aquelas que tinham nos próprios artífices seus sócios só subsistiam quando organizavam um quadro de sócios beneméritos que as dirigiam e as mantinham com seus próprios recursos, ou com os subsídios governamentais obtidos. Segundo Cunha (2000), as mais importantes sociedades desse tipo foram as que criaram e mantiveram liceus de artes e ofícios, tendo o primeiro deles surgido no Rio de Janeiro, em 1858.

De acordo com alguns relatos existentes sobre a origem do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, a própria Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais teria surgido dessa maneira, ou seja, um pequeno grupo de carpinteiros que trabalhavam juntos numa obra de um dos bairros próximos ao centro do Recife organizou, em 1836, uma associação que atendesse aos interesses dos profissionais dos ofícios mecânicos que atuavam na cidade, tomando como eixo central o campo educacional.

Tal ideia teria partido de um dos membros do grupo, que, posteriormente, se tornaria o primeiro diretor da associação, o carpina Izídio de Santa Clara. Graças ao seu suposto hábito de ler em voz alta no trabalho, ele despertou o interesse dos seus companheiros para o aprendizado da leitura e da escrita, o que se efetivou quando eles aceitaram o convite para participar das aulas de primeiras letras que Santa Clara ministrava todas as noites em sua casa[50].

As limitações do nosso entendimento sobre esses trabalhadores e sua relação com as letras naquele contexto, a princípio, nos impuseram certa distância dessa história. No entanto, como bem

50 Além do que conta o historiador Pereira da Costa nos seus Anais Pernambucanos sobre a origem do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, a maior parte dos relatos que trazem essa história é do século XX, produzidos por jornalistas e pesquisadores numa tentativa de resgatar a importância dessa instituição, que passava por grandes dificuldades financeiras naquela época. Apesar de não haver um consenso sobre o número exato desses trabalhadores, a figura de Izídio de Santa Clara é um ponto comum. Diário de Pernambuco (29/7/1953); Jornal do Comércio (11/10/1944, 2/8/1951, 30/10/1951, 31/10/1951, 1/11/1951, 4/11/1951); Diário da Noite (11/1/1958).

lembra Darnton (1986), a percepção dessa distância pode servir como ponto de partida para uma investigação, pois, na tentativa de adentrar uma cultura estranha, os antropólogos descobriram que as melhores vias de acesso podem ser aquelas em que ela parece mais opaca. Assim, quando se percebe que não se está entendendo algo particularmente significativo (uma piada, um provérbio, uma cerimônia), existe a possibilidade de se descobrir onde captar um sistema de significação, a fim de decifrá-lo.

Nessa perspectiva, passamos a observar a trajetória inicial da SAMLP com outro olhar, identificando em sua narrativa elementos possíveis de correspondência com a realidade oitocentista do Brasil, naquele período, da qual faziam parte esses trabalhadores. Partimos, então, de um dos documentos mais antigos que encontramos, o Livro de Matrículas de Sócios, aberto em 1841, na ocasião da fundação oficial da entidade. Nele, já constavam os registros de um número considerável de membros da associação, o que nos permitiu conhecer melhor o perfil dos integrantes da entidade e, entre eles, aqueles apontados como seus principais fundadores. A análise desses perfis nos aproximou um pouco mais desses indivíduos, possibilitando a identificação de seus "rostos" no universo dos trabalhadores de ofícios específicos que circulavam nas ruas do Recife escravista, no início do século XIX.

Um círculo de operários

De acordo com seu livro de registros, datado do ano oficial de sua fundação, a associação contava com um total de 155 membros, entre jovens e adultos[51], quase todos pernambucanos e moradores dos bairros Santo Antônio, São José e Boa Vista, na cidade do Recife. Entre os membros inscritos nesse livro de matrículas, 143 constavam como pretos, mulatos e pardos, o que nos levou a concluir

51 Entre os mais jovens, havia sócios com 12 anos de idade. Entre os mais velhos, figurava um alfaiate de 68 anos. Livro de Matrícula dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1841; p. 4-165. (Coleções Especiais).

que a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (ao menos no período esta pesquisa ao qual se remete) era uma associação com fins educacionais, de fato organizada e composta por trabalhadores negros em pleno sistema escravista da primeira metade do século XIX.

Entre esses trabalhadores, havia filhos de cativos ou mesmo escravos alforriados que haviam se tornado exímios especialistas em determinadas atividades, alguns chegando até mesmo ao patamar de mestres do ofício, mas que, em razão do estatuto social referendado na cor da pele, acabavam encontrando dificuldades de acessar as letras por meio da instrução formal. Essa particularidade talvez refletisse a própria configuração do local onde começaram a ser ministradas as aulas da associação. De acordo com Carvalho (2001), à medida que o bairro de Santo Antônio se consolidava como centro administrativo e comercial da cidade nesse período, foi criado o bairro de São José, para onde seria "conduzida" a população pobre e negra do centro da cidade, tornando-se uma espécie de reduto de "pessoas de cor[52]".

Tomando como exemplo o perfil de Izídio de Santa Clara, tratava-se de um pernambucano de cor parda, carpina de profissão e morador da Rua do Padre, no bairro de Santo Antônio. Como taxa de ingresso na entidade, ele pagou 5 mil réis em 1º de outubro de 1841[53]. Ou seja, o carpina citado como grande inspirador e impulsionador da SAMLP era um típico trabalhador local de ofício específico, assim como seus colegas de associação. Características gerais de um trabalhador negro do espaço urbano não só da cidade do Recife, mas das principais capitais das províncias do País onde esse tipo de mão de obra foi largamente difundido.

Mas, além de nos trazer informações concretas sobre a existência desse indivíduo, o Livro de Matrículas apresenta, na sua página

---

52 Entre os mais jovens, havia sócios com 12 anos de idade. Entre os mais velhos, figurava um alfaiate de 68 anos. Livro de Matrícula dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1841; p. 4-165. (Coleções Especiais).

53 Livro de Matrícula dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, p. 68-69.

inicial, um termo de abertura redigido pelo próprio Santa Clara, que assina como diretor da associação. A leitura mais atenta desse registro nos revelou indícios de um homem que não só dominava muito bem a escrita, utilizando uma linguagem rebuscada, mas também uma pessoa minimamente informada quanto às formalidades administrativas, ou mesmo jurídicas, da época.

No Livro de Mensalidades dos Sócios da SAMLP, produzido na mesma data, o termo de abertura feito por Santa Clara novamente mostra sua desenvoltura, não só ao redigir, mas na forma de organizar as palavras. Estaríamos falando então de um carpina negro que teve uma formação humanística? Isso é algo que não podemos afirmar com precisão. Pelo menos, não no sentido estrito do termo, uma vez que não encontramos registros sobre uma trajetória educacional de Izídio que antecedesse sua participação na SAMLP.

A possibilidade de que tenha adquirido tais conhecimentos nos espaços e nos processos formais de instrução, inclusive com um mestre-escola, que o conduziu no caminho das letras, pode ser cogitada. O problema é que, como vimos, Izídio já era um homem de idade avançada quando a associação foi fundada. Portanto, seu processo de instrução deve ter sido anterior às transformações que passaram a acontecer naquela época e ao surgimento de certos dispositivos que, se bem utilizados, poderiam representar novos recursos para a população negra.

Um exemplo era a Lei Provincial de 1837, que estabelecia a matrícula só para "pessoas livres"[54]. Com base na hipótese de que ele tenha sido um cativo na juventude, alcançando a alforria bem antes da promulgação dessa lei (o que também não podemos afirmar), Izídio não poderia contar com essa "proteção" legal para superar os eventuais, ou prováveis, obstáculos que encontraria ao tentar acessar algum tipo de aula pública, por ser negro. Isso dificulta, mas não elimina, a possibilidade de Santa Clara ter se formado nos espaços e nos processos formais de educação da época, o que nos leva cogitar que

54 Conforme o artigo 4º da Lei Provincial 43/1837. Folha 63 do livro 1 de Leis Provinciaes; p. 26-35. Recife, 12/6/1837

sua desenvoltura com as letras tenha sido resultado de um processo não formal de aprendizagem, processo que tendia a ser potencializado na dinâmica do meio urbano, onde a circulação da informação e as expressões da cultura letrada acabavam atingindo a todos, de certo modo, e os artistas mecânicos estavam incluídos entre essas pessoas.

De uma forma ou de outra, estamos diante de um homem negro no Recife oitocentista que, de acordo com os indícios encontrados, tivera uma formação ou uma apropriação de conhecimentos para além do puro aprendizado do ofício, diferentemente do que se preconizava à população negra, principalmente escrava, naquela época. Isso significava ter de, minimamente, superar algum tipo de obstáculo ou restrição no exercício desses conhecimentos, pois, mesmo no meio urbano, o sistema escravista procurava estabelecer um universo social no qual essa população negra deveria se mover e, certamente, a instrução formal e o uso das letras não faziam parte disso.

O fato é que o carpina Izídio sabia ler e escrever muito bem. E, uma vez de posse do conhecimento das letras, também tinha consciência do quanto isso poderia ser estrategicamente utilizado para favorecer seu grupo social, mesmo que fosse a partir de uma ação mais direcionada ao seu segmento profissional. Por isso, nada mais coerente de sua parte que oferecer aulas de primeiras letras para seus companheiros de trabalho e de associação, na sua casa e no horário noturno, como sugeriram os relatos aqui mencionados.

Além disso, a dinâmica educacional da época dava margem para que isso pudesse acontecer. Basta lembrar que era bastante comum a realização de aulas na casa dos professores, inclusive as públicas, e as próprias exigências para lecionar as primeiras letras não eram tão rigorosas, muito menos incontornáveis. No caso específico do ensino noturno, basicamente voltado para aquela parcela da população que tinha seu horário diurno tomado pelo trabalho, a situação não era diferente, tendendo a ser ainda mais “flexível” e levando a sua maior difusão.

Em suma, esses aspectos sutis sobre a figura de Izídio de Santa Clara e sua relação com as letras são colocados, aqui, apenas como um dos ângulos possíveis de observação na tentativa de melhor compre-

ender esse "fenômeno" educacional mais amplo, chamado Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, que pode ser inscrito entre os diferentes processos de aquisição e de exercício da cultura escrita por parte da população negra, no período analisado.

Outra característica importante da entidade era a participação de alguns dos seus integrantes, incluindo fundadores, como membros da Irmandade de São José do Ribamar. Tal ligação entre os membros das duas entidades pode ser mais bem compreendida se considerarmos que, naquele período, diversas organizações de caráter religioso estavam instaladas no Recife, principalmente as irmandades. Entre estas, havia aquelas em que o tipo de ofício era o principal fator de congregação e o principal critério de aceitação de um novo integrante na confraria. No caso da irmandade de São José do Ribamar, tratava-se de uma entidade que aglutinava os profissionais das artes mecânicas que atuavam na cidade, mais especificamente de quatro ofícios: carpinteiros, marceneiros, pedreiros e tanoeiros.[55]

O fato de ter como padroeiro um santo carpinteiro já era um fator de agregação, na medida em que deveria ser devotado por profissionais que exerciam a mesma atividade ou que, pelo menos, fossem da mesma área de atuação. Com base nessa lógica, carpinteiros, pedreiros, marceneiros e tanoeiros eram profissionais que seguiam um princípio comum, ou seja, o trabalho com formas e medidas, e seriam os devotos "naturais" do santo. Esse detalhe era tão importante que servia mesmo para denominá-los, ou para que se autodenominassem como "artistas do compasso".

No caso específico do Brasil, essas confrarias acabaram funcionando como mais um espaço de agregação e organização para a população negra livre ou escrava, tendo em vista que, sob as justificativas de preservação do ofício e de devoção ao santo padroeiro, promoviam um conjunto de ações voltadas principalmente para seus membros e familiares, desde a realização de funerais até a compra de alforrias. Como lembra Almoêdo Assis (1988), as irmandades religiosas formadas por leigos no Brasil são, sem dúvida, uma das

55 Diário de Pernambuco. Recife, 13/4/1836.

grandes expressões das relações sociais. Seu caráter orgânico e local lhes conferia, além de força política, a característica de um canal privilegiado de manifestações do povo desde o período colonial.

No século XIX, tão marcado por conflitos políticos e sociais, por embates e transformações culturais, essas entidades representaram não apenas espaços para a prática da religiosidade ou de ações meramente assistencialistas, mas, também, se configuraram como instâncias significativas para o agrupamento e a organização de classes ou das mais variadas categorias profissionais:

> As irmandades eram associações que integravam os indivíduos, liberando seus anseios, funcionando como um canal de suas queixas, palco de suas discussões. Por tudo isso, podiam interferir no comportamento de seus membros, educando-os para a vida associativa no mundo urbano. (GONÇALVES, 2000 p. 71).

A consideração desses e de outros aspectos sobre tais confrarias religiosas foram fundamentais, não apenas para entender como funcionava a Irmandade de São José do Ribamar, mas, principalmente, para perceber em que medida suas formas de organização e atuação teriam influenciado no trabalho educacional da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Da mesma forma, a própria associação dos artistas, aqui caracterizada a partir de alguns vestígios da época de sua fundação, foi colocada num contexto local, em que as transformações na Província de Pernambuco, e no Brasil como um todo, desencadearam essa demanda por educação profissional e instrução junto à população pobre, mais especificamente à população negra.

Entre a instrução e o ofício

As primeiras aulas oferecidas pela SAMLP, ao menos oficialmente, foram de caráter profissionalizante: geometria e mecânica aplicada às artes. Sua divulgação ao grande público aconteceu formalmente em 9 de janeiro de 1843, sendo ministradas no consistório da igreja

de São José do Ribamar.[56] Além do fato de estar relacionada a uma confraria religiosa que preconizava o desenvolvimento das artes mecânicas,[57] essa ênfase na qualificação profissional também pode ser relacionada ao progressivo processo de desvalorização dos operários locais diante da crescente presença de estrangeiros e à consequente perda de espaço nas principais frentes de trabalho da cidade.

Essa situação, certamente, se agravou depois que o então Presidente da Província, Francisco do Rêgo Barros, autorizado pela Lei 9/1835, nomeou, em 1838, Luiz de Carvalho Paes de Andrade como encarregado pela contratação de companhias de artífices e trabalhadores estrangeiros. Ainda de acordo com a determinação do Presidente da Província, para fazer tais contratações, Paes de Andrade viajaria para a Suíça, a França, a Bélgica, a Holanda e a Alemanha no prazo de dezoito meses, contados a partir do dia que saísse do Recife, uma vez que Rêgo Barros alegava a "impossibilidade de organizar as ditas companhias no Império pela falta sentida de obreiros".

No entanto, ao menos em termos quantitativos, a questão dos trabalhadores na Província não parecia ser um problema, pois a posse de escravos para execução dos trabalhos "menos nobres" existia não apenas entre particulares, mas também nos outros segmentos e nas instituições que compunham a sociedade, como a Igreja e os órgãos públicos. Havia ainda os profissionais negros livres e libertos, os brancos e até mesmo alguns estrangeiros já residentes na Província, que sobreviviam do seu trabalho e que, portanto, engrossavam a oferta de mão de obra local. Então, o "problema" com os operários locais e a predileção pelos estrangeiros só podiam estar relacionados a outros aspectos de ordem não numérica.

Segundo Ribeiro (apud SILVA, 2002), em meio aos aprendizes das corporações de ofício nacionais, havia muitos escravos. Inicial-

---

56 Diário de Pernambuco. Recife, 9/1/1843.

57 Como consta em um dos ofícios enviados por essa entidade à Irmandade de São José do Ribamar. Ofício da Diretoria da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco à Irmandade de São José do Ribamar. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1845. Conforme alguns autores, a própria fundação da igreja de São José do Ribamar, no ano de 1653, é atribuída a alguns carpinteiros recifenses. Sobre isso, ver Guerra, F. Velhas igrejas e subúrbios históricos. Recife: Itinerário, 1978 e Lins, J. B.; Coelho, A. B. (Orgs.). Templos católicos do Recife. Recife: Edições Folha da Manhã, 1955.

mente, tal presença gerou certa concorrência entre os escravos de ganho, os libertos, os africanos livres e os lusos recém-imigrados do norte de Portugal, todos jovens e em fase de aprendizado da profissão. Por conta desses conflitos, houve uma espécie de segmentação do mercado de trabalho, que também se mostrava gradativamente hierarquizado, fazendo com que as disputas pelos melhores empregos se tornassem questões raciais e de classe. Para essa autora, isso ocorreu possivelmente pelo fato de os portugueses reservarem para si as melhores oportunidades de trabalho, porque, além de serem brancos, possuíam algum verniz de alfabetização, marginalizando os libertos e os escravos, nessa ordem.

De outro modo, ao analisar as transformações na sociedade patriarcal pernambucana, Freyre (1951) ressalta que, com a abertura dos portos ao comércio europeu, revelava-se o estabelecimento de um novo estilo de vida, de conforto e de arquitetura que o artífice de engenho, o mulato livre e o operário da terra não eram considerados aptos a satisfazer. Diferentemente, só o estrangeiro, do tipo daqueles que o Barão de Boa Vista mandou vir para a Província de Pernambuco e que fizeram a glória do seu nome na política da época, era visto como o mais "adequado" para cumprir esse papel:

> Com a europeização do trabalho, o estrangeiro passou a ganhar importância como operário, construtor, pedreiro, marceneiro, carpinteiro, pequeno agricultor, trabalhador de fazenda, como operário ou artífice, que substituísse o negro e a indústria doméstica e, ao mesmo tempo, viesse satisfazer a ânsia, cada vez maior, da parte do mais adiantado burguês brasileiro, de europeização dos estilos de casa, de móvel, de cozinha, de confeitaria, de transporte. (FREYRE, 1951 p. 622).

No ano seguinte à contratação dos estrangeiros, ou seja, em 1839, em um de seus relatórios à Assembleia Provincial, Francisco do Rêgo Barros chegou a apresentar um projeto de reorganização do Liceu Provincial, sob a denominação de Liceu das Ciências Industriais, ideia que só viria a se tornar lei em 1848. Nesse mesmo

relatório, o Presidente da Província chega menciona certas aulas profissionalizantes que aconteciam na cidade do Recife, independentemente da iniciativa do governo. Segundo suas palavras: "Pelo esforço espontâneo de alguns artistas, estabeleceu-se ali uma aula de mecânica aplicada às artes pelo sistema do Barão de Dupin".[58]

Certamente, ele se referia ao trabalho de qualificação dos operários locais, promovido pelos profissionais da Sociedade dos Artistas, que, como já vimos, teria se organizado nessa época. Isso porque, mesmo considerando que outros artistas mecânicos espalhados pela cidade pudessem ter a mesma ideia, dificilmente uma associação desse tipo surgiria de modo súbito, num contexto em que tais ofícios eram exercidos basicamente por negros, em larga medida escravos.

Em razão de seu caráter mutualista, eram os próprios membros que proviam os recursos para a manutenção das atividades desenvolvidas pela associação, o que não era fácil, pois, além de não se tratar de homens de muitas posses, seus recursos tendiam cada vez mais a reduzir, justamente por essa perda de espaço nas frentes de trabalho. Como era comum a esse tipo de associação, eles recorriam às autoridades, salientando a importância de sua iniciativa com a promoção dessas aulas, deixando claras as dificuldades enfrentadas para dar continuidade ao trabalho diante da falta de recursos.

De fato, as aulas da associação chegaram a contar com um tipo de subsídio periódico concedido pela Assembleia Legislativa de Pernambuco. Sua concessão, no entanto, pode ter sido consequência das reformas decorrentes do conjunto das mudanças políticas naquele período. Afinal, a associação havia surgido durante o governo de Francisco do Rêgo Barros, em 1837. Apesar de ter sido responsável pela contratação de estrangeiros para as obras locais, atingindo diretamente nossos investigados, Rêgo Barros demonstrava apoio a esse tipo de iniciativa. Contudo, não sabemos exatamente por quanto tempo a associação contou com ele. Mas, a julgar pelo teor

---

58 Sobre isso conferir: Moacyr, P. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939; 3 vols.; e Bello, R. Subsídios para a história da educação em Pernambuco. Recife: Secretaria da Educação e Cultura de Pernambuco, 1978, p. 129.

de gratidão e homenagem de um dos ofícios emitidos pela associação à Assemblria Legislativa, esse recurso governamental parece ter sido reconquistado, ressaltando a necessidade de se fazer valer o que era investido na entidade, por meio do aprendizado e da produção dos membros que frequentavam as aulas em questão.

O que fez com que a associação reconquistasse tal financiamento? Não sabemos. Talvez o fato de recorrer a outras instâncias, como a Presidência da Província, tenha ajudado a alcançar esse objetivo. Ou, talvez, a própria Assembleia tenha mostrado certo constrangimento diante da sociedade recifense, ao ignorar tal solicitação durante tanto tempo. Não temos dúvida, porém, de que os argumentos apresentados pelos artistas tiveram papel fundamental no processo de convencimento (ou até mesmo pressão) das autoridades sobre a importância do seu trabalho, não só pelo aspecto profissional, mas também educacional.

Outro questionamento que nos fazemos é no sentido de saber até onde esse financiamento era essencial para a associação, ou até onde ela seria capaz de seguir sem ele. Apesar de não ter encontrado nenhum documento específico desse período sobre as aulas profissionalizantes oferecidas, há indicativos de que o número de alunos que as frequentava não era pequeno. Basta relembrar que, em 1841, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco contabilizava 155 membros, o que representava um grande contingente de pessoas envolvidas, seja como professores, seja como alunos. Afinal, era uma entidade de caráter mutualista. Justamente por isso, não podemos esquecer que outros trabalhadores locais atuavam na cidade e eventualmente poderiam procurar a associação em busca de proteção.

Apesar da falta de apoio e de suas limitações, o trabalho educacional da associação dos artistas não parava. As aulas continuavam formando novos profissionais e requalificando os já existentes. Os saberes compartilhados tinham como objetivo ampliar a percepção dos profissionais locais quanto à complexidade e às potencialidades de seus ofícios, melhorando ou aprofundando a técnica para que se pudesse ir além da pura prática. Por isso, aqueles que passavam pela

formação eram submetidos a um exame qualificatório, de modo a atestar seus conhecimentos.[59]

No entanto, o sucesso desse trabalho educacional ainda não estava garantido. À medida que as aulas se consolidavam, era perceptível a necessidade de outros elementos, além de unicamente o repasse de conhecimentos técnicos. As aulas demandavam o conhecimento e um exercício permanente de algo que seus atendidos pareciam não dominar, assim como boa parte da população da época, fossem os mais abastados ou os mais simples. Algo sem o qual o efetivo aprendizado não seria alcançado: a leitura e a escrita. Diante disso, seria necessário difundir o ensino sistemático das primeiras letras junto às aulas já existentes.

O próprio método de ensino adotado exigia essa maior "propriedade" das letras por parte dos seus sócios frequentadores, uma vez que se encontrava sistematizado basicamente em forma de livro: o *Curso normal de geometria e mecânica aplicada às artes*, do Barão Dupin.[60] Não se sabe exatamente como essa obra ficou conhecida pela associação, nem quem a introduziu nas suas aulas, mas o fato é que ela já circulava entre os livros técnicos, disponíveis em locais especializados.[61] Isso talvez já representasse uma expressão da transformação pela qual passava o universo profissional da época, o que, consequentemente, era sentido, em uma ou outra medida, por todos os trabalhadores em atuação na cidade.

Nesse processo de transformação, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco evidencia seu papel fundamental para o desenvolvimento do campo da educação profissional, tanto na Província quanto no Império, principalmente considerando que o início de suas atividades se deu na primeira metade do século XIX,

59 Esses exames chegam a ser mencionados em um ofício de agradecimento enviado pela diretoria da associação à Assembleia Legislativa em virtude da concessão do financiamento para os trabalhos desenvolvidos pela entidade.

60 Nascido em 1784 e falecido em 1873, Charles Dupin foi um político, matemático e economista francês. Membro da Academia de Ciências de Paris, trouxe notável contribuição aos estudos de sua especialidade.

61 Um sobrado da rua do Bom Sucesso, em Olinda, mantinha uma placa dizendo ter essa e outras publicações do gênero "por um preço muito cômodo". Diário de Pernambuco. Recife, 1/2/1843.

quando a recente independência política do País se fazia sob os moldes de uma economia agrícola que, mais do que nunca, se viabilizava por meio da mão de obra escrava. É preciso lembrar ainda que as iniciativas e os espaços de formação profissional, porventura existentes, estavam comumente relacionados à capacitação de escravos "de ganho", ampliando o rendimento dos senhores por meio da oferta dos serviços dos seus cativos a quem precisasse e pudesse pagar.

No entanto, essa entidade ainda se afirmaria por seu trabalho no campo educativo, por meio de uma outra expressão, ou seja, seu papel enquanto instância de circulação e de difusão da leitura e da escrita entre os trabalhadores da época, principalmente entre os negros (livres ou escravos), que constituíam grande parte desse contingente.

Isso se efetivaria em 24 de março de 1854, quando, alegando a necessidade dar continuidade a um trabalho tão nobre e patriótico que havia motivado a origem da própria entidade, a diretoria da Sociedade dos Artistas encaminha à Assembleia Legislativa um ofício anunciando formalmente a criação de uma aula de instrução elementar, sob a direção de um dos seus membros para isso habilitado, o que ocorreria paralelamente à formação profissional oferecida, reforçando a dependência ainda maior dos subsídios que vinha recebendo da Assembleia até então.

Além de reforçar o caráter autônomo do trabalho educacional desenvolvido pela associação, essa iniciativa de promover aulas de instrução elementar com recursos próprios representava um passo significativo para a própria entidade. Isso porque ela caminharia no sentido de se tornar um importante canal de difusão da leitura e da escrita na cidade do Recife, paralelamente aos espaços criados e mantidos pelo Estado para esse nível de ensino. Segundo a diretoria da associação, isso se justificava pelo fato de os sócios precisarem adquirir esses primeiros rudimentos, sem os quais, na sua maior parte, não poderiam fazer o menor progresso.

Infelizmente, não encontramos nenhum tipo de registro sobre o funcionamento dessas aulas de instrução elementar no ano em que foi instituída, nem tampouco ao longo dos anos que se seguiram.

Dados sobre quantos e/ou quem as procurou inicialmente, sobre o método de ensino e o material utilizado seriam fundamentais para que pudéssemos ter uma ideia não só da demanda real desses conhecimentos na época, mas também de como esse processo de ensino se dava entre a população negra.

Mas nem tudo foi perdido. Entre os documentos que se referem às aulas, chamamos atenção para o registro de matrícula nas aulas de instrução primária da SAMLP, do ano de 1858. Tais registros nos mostraram que, embora a estrutura do sistema escravista, com todo o seu caráter marginalizante, deva ser considerada no entendimento da realidade enfrentada pelos negros nesse período, o que não significava que eles estivessem reduzidos à condição de meros espectadores da sociedade em que viviam incapazes de ter uma perspectiva própria não apenas sobre o valor, mas também sobre as formas de se inserir na sociedade e utilizar a cultura escrita:

> Aos treze dias do mez de julho de mil oitocentos e cincoenta e nove, matriculouse na aula de primeiras letras Lourenço José de Sant'Anna, preto, cazado, com vinte e quatro annos de idade, natural de Pernambuco. Profissão de pedreiro, sócio da Sociedade das Arttes Mechanicas e Liberaes; do que para constar, fiz este termo que assignei com o mesmo alunno. Pedro José Pereira dos Santos Alvarenga, Secretário. Lourenço José de Santanna.[62]

Analisando o perfil desse trabalhador matriculado nas primeiras letras, nos chamam atenção três aspectos em particular: era um pedreiro, adulto e negro. Isso nos remete aos elementos que constituíam a prerrogativa de criação da associação (pelo menos, sete anos antes) e que pareciam continuar valendo. Mas, ainda sobre o perfil em questão, vale salientar o detalhe da cor, o que não era (nem continua sendo) somente um detalhe. O termo "preto", normalmente, era utilizado para designar mais que a cor da pele,

62 Livro de Matrícula nas Aulas de Primeiras Letras da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1858; p. 2. (Coleções Especiais).

identificando os negros na condição cativa, o que significa que o nosso matriculado poderia ter sido um escravo ou um ex-escravo que enxergara nessa corporação um possível espaço de aproximação das letras e de mais vivências de liberdade.

Como lembra Reis (2003), ao analisar a valorização da leitura e da escrita árabe entre os Malês na Bahia, para uma sociedade cujo grupo dominante (os brancos) continuava predominantemente analfabeto, não deve ter sido fácil aceitar que escravos africanos possuíssem meios sofisticados de comunicação. Naquele contexto, de acordo com os valores europeus que predominavam entre a elite baiana, escrever era um sinal indiscutível de civilização, e os africanos eram situados no universo da barbárie, da pré-escrita.

Certamente, essa também deve ter sido a sensação quando um grupo de homens negros resolveu se reunir na cidade do Recife em torno de um projeto educacional para atender a seus pares. Mesmo que a intenção não fosse promover uma rebelião armada, a provocação não foi menos contundente, pois atingia todo um conjunto de representações negativas que se estabelecera sobre a população negra e sobre alguns elementos a ela relacionados naquele momento, que tinham como objetivo justificar a própria existência do escravismo.

Considerações finais

A representação atribuída aos negros na nossa história lhes logrou a imagem de criaturas puramente associadas ao mundo do trabalho e inertes em relação a qualquer outro conhecimento que circulasse no contexto em estivessem inseridos. Desse modo, a relação desse grupo social com a cultura escrita, desde os primeiros anos da sua difusão no Brasil e mais especificamente no século XIX, foi estabelecida com base na sua "ausência" nos espaços formais e oficiais de instrução. Tal perspectiva, no entanto, desconsiderava a pouca afirmação desses espaços enquanto canais importantes para o aprendizado das letras, assim como a possibilidade de criação de alternativas de apropriação desse conhecimento por parte da população negra e os usos diversos que dele poderiam fazer.

Nesse sentido, procuramos problematizar a questão a partir do estudo da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, entidade criada na primeira metade do século XIX, no Recife, que se notabilizou por desenvolver uma ação educacional de caráter significativo junto aos trabalhadores de ofícios específicos que atuavam naquela cidade por meio da promoção de aulas de conhecimentos técnicos e primeiras letras. Tomando como referências a época do seu surgimento e sua trajetória até o fim da década de 1850, analisamos alguns fatores sociais que podem ter favorecido a criação da entidade, considerando também os perfis de seus integrantes e as modalidades de aula oferecida, além dos recursos que utilizava para manter suas atividades em funcionamento ou até mesmo ampliar seu campo de ação.

Assim, pudemos concluir que essa associação teve um importante papel no processo de qualificação profissional e de difusão da leitura e da escrita entre os negros do Recife naquele período, uma vez que este era o perfil racial da maioria do público de operários que a ela se associavam e para os quais suas aulas eram destinadas. Esse traço étnico foi determinante tanto para o seu surgimento quanto para os rumos de suas ações num contexto de disputa por espaço com os operários estrangeiros, que, cada vez mais, foram se instalando na cidade e ocupando as frentes de trabalho.

A associação dos artistas nos diz bem mais. Com sua iniciativa, ela foi a própria expressão de que a população negra teve uma participação ativa na cultura letrada, diferentemente da completa oralidade a que as determinações sociais pareciam remetê-la. Esse grupo social não deixou de acompanhar o movimento histórico no qual a linguagem dos sons e gestos passou a dar lugar à linguagem escrita, constituindo o fascinante e misterioso universo dos livros. Finalmente, essa entidade mostra que, ao participar desse processo, o fez imprimindo suas marcas e estabelecendo suas condições, adequando o conhecimento das letras aos seus interesses específicos, mas, principalmente, o reutilizando como um instrumento a seu favor para se mover no mundo de maneira mais favorável.

Referências

Fontes consultadas

Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano: Jornal do Comércio. Recife, 11/10/1944.

Jornal do Comércio. Recife, 2/8/1951.

Jornal do Comércio. Recife, 30/10/1951.

Jornal do Comércio. Recife, 31/10/1951.

Jornal do Comércio. Recife, 1/11/1951.

Jornal do Comércio. Recife, 4/11/1951.

Diário de Pernambuco. Recife, 29/7/1953.

Diário da Noite. Recife, 11/1/1958.

Fundação Joaquim Nabuco, Divisão de Microfilmagem:

Diário de Pernambuco. Recife, 13/4/1836.

Diário de Pernambuco. Recife, 9/1/1843.

Diário de Pernambuco. Recife, 1/2/1843.

Diário de Pernambuco. Recife, 10/2/1843.

Lei Provincial 43/1837. Folha 63 do livro 1 de Leis Provinciaes; p. 26-35. Recife, 12/6/1837.

Livro de Matrículas dos Sócios da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1841; p. 4-165. (Coleções Especiais).

Livro de Matrículas nas Aulas de Primeiras Letras da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1858. (Coleções Especiais).

Ofício da Associação das Artes Mecânicas à Assembleia Legislativa da Província de Pernambuco. Recife, 24/3/1854.

Ofício da Diretoria da Associação das Artes Mecânicas à Assembleia Legislativa de Pernambuco. Recife, 2/5/1851.

Ofício da Diretoria da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco à Irmandade de São José do Ribamar. Termo de abertura. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 1845.

Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província de Pernambuco. Recife, 1867.

Ofício do Presidente da Província de Pernambuco. Recife, 10/5/1838.

Bibliografia

ALMOÊDO ASSIS, V. **Pretos e brancos a serviço de uma ideologia da dominação**: o caso das irmandades do Recife. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1988.

BELLO, R. **Subsídios para a história da educação em Pernambuco**. Recife: Secretaria da Educação e Cultura de Pernambuco, 1978.

CARVALHO, M. J. M. **Liberdade**: rotinas e rupturas do escravismo no Recife (1822-1850). Recife: Editora da UFPE, 2001.

CERTEAU, M. A operação historiográfica. **A escrita da história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CUNHA, L. A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. Rio de Janeiro, maio/ago. de 2000.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Trad.Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos: decadência do patrimônio rural e desenvolvimento do urbano**. 66.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951; v. 2.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J.(Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

GONÇALVES, L. A. O. Negro e educação no Brasil. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUERRA, F. **Velhas igrejas e subúrbios históricos**. Recife: Itinerário, 1978.

LINS, J. B.; COELHO, A. B. (Orgs.). **Templos católicos do Recife**. Recife: Edições Folha da Manhã, 1955.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Série O Que Você Precisa Saber Sobre).

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834- 1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939; 3 vols.

PEREIRA DA COSTA, F. A. **Anais Pernambucanos** (1834-1850). Recife, Fundarpe, 1985; v. 10. (Coleção Pernambucana).

REIS, J. J. A 'sociedade malê': organização e proselitismo. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCHMITT, J. C. A história dos marginais. LE GOFF, J. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SHARPE, J. A história vista de baixo. BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. (Coleção Biblioteca Básica).

SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Editora Plano, 2002.

A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista

Adriana Maria Paulo da Silva[63]

Introdução

Vítimas, descriminados, injustiçados, marginalizados, marginais, violentados, violentos, ignorantes, ignorados, pobres, explorados, abandonados, excluídos, serviçais, incultos, ingratos, descontrolados, impertinentes, lascivos, domesticáveis, animalizados, alcoolizados, recalcados, preguiçosos, burros, feios, carnavalizados, analfabetos, brutos, primitivos, sujos...

Seria cansativa a tarefa de elencar os inúmeros estereótipos imagéticos que identificam, no Brasil, os indivíduos fenotipicamente considerados "negros" ou "afrodescendentes". As várias formas de discriminação, de todos os tipos, ancoram-se na assertividade, na repetitividade e no acriticismo deste tipo de fala arrogante que se julga apta a dizer o que o "outro", é economizando palavras. Sua eficácia reside, justamente, nesta economia e nesta repetitividade que tendem, inclusive, a promover a subjetivação destes atributos por parte daqueles aos quais se dirigem (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 15-21).

O passado, "lá aonde ele aconteceu", é impossível de ser tocado, reproduzido, trazido intato até nós. Do nosso passado, nós só temos vestígios e eles são tudo o que temos. Tais vestígios não

---

63 Este artigo foi fruto da minha dissertação, defendida no PPGE da UFF, em 1999; e foi originalmente publicado no nº 4 da RBHE, Julho/dezembro de 2002, entre as páginas 145 e 166. Promovemos algumas correções e retiramos a epígrafe do texto original.

contam, por si sós, uma história. Antes disso, eles só fazem sentido a partir de uma determinada arrumação que sustente aquilo que nós, que lidamos com eles, queremos contar e dependem de uma série de questões: da nossa formação, das nossas posições (sempre) políticas, dos nossos projetos de vida, das pressões às quais estamos submetidos, dos autores com os quais trabalhamos, dos tipos de vestígios que temos disponíveis, enfim, das nossas próprias histórias (DE CERTEAU, s/d., p. 31-66).

Somos nós, historiadores, que decidimos, dentro das limitações impostas ao nosso ofício, o que vamos construir, ressaltar (e eternizar) e, na mesma medida, querendo ou não, o que vamos omitir (e jogar no esquecimento). Cabe ao historiador, nas sociedades ocidentais, produzir tanto uma parte da nossa memória (que também é produzida pela linguagem, pelas imagens, pelas práticas sociais, pelos gestos comuns, pelos espaços públicos etc.) quanto os nossos "esquecimentos". Toda nova história construída, por mais abrangente e engajada que seja, pretende criar uma nova memória a respeito de um determinado tempo ou evento, em contraposição às memórias anteriores que deles se tinham. Ou, então, serve para fazer as pessoas lembrarem de tempos ou eventos que as sociedades, grupos ou indivíduos "preferiam" ter esquecido. E, na medida em que uma nova história consegue se afirmar, as histórias anteriormente consagradas ou mais antigas (que outrora foram firmes também) tendem a cair no esquecimento. Da mesma forma, enquanto houver pessoas lembrando de coisas que outras queriam ver esquecidas, estas coisas continuarão sendo lembradas (BURKE, 2000, p. 67-90). Isto é válido para as nossas análises historiográficas e para os nossos próprios trabalhos.

O objetivo das páginas a seguir não será inverter a direção do discurso da estereotipia. Não se tratará, aqui, de mostrar o quanto tais discursos são mentirosos e o quanto os discriminados são os portadores de uma verdade que necessita ser revelada com vistas à superação da discriminação da qual são vítimas. Isto porque, conforme penso, subjetivar a vitimização implica, por um lado, em reforçar e reatualizar este tipo de discurso. E, por outro lado,

implica em pressupor que exista, "fora de nós", uma fala exterior, uma ação da qual não participamos, que nos oprima, nos explore ou nos subjugue. Diferentemente disso, creio ser justamente por estarmos imersos e sermos copartícipes das relações de poder que atravessam todas as nossas práticas, que podemos lutar contra as estereotipias ou reforçá-las. Podemos ou não ocupar os lugares sociais que construímos e que nos constroem (ALBUQUERQUE JR.: 1999, p. 21).

Há tempos atrás, apontei algumas possibilidades para a construção de uma história a respeito das práticas escolarização formal de uma parcela significativa da população afrodescendente e da legislação educacional, na Corte Imperial, da primeira metade do século XIX. O presente trabalho pretende reapresentar algumas das várias questões para as quais ainda não encontrei respostas, problematizar algumas conclusões que, talvez, tenham sido construídas de forma estereotipada e apresentar outras inquietações decorrentes da minha caminha até aqui.

A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos "pretos e pardos"– cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou "preto" e requereu, em 1856, ao então Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós) algumas concessões para a continuidade do funcionamento da mesma[64].

Pretextato dos Passos e Silva pediu ao Inspetor sua dispensa das provas de capacidade (um exame oral e escrito), na época, uma exigência legal para o exercício do magistério.

64 Sobre o requerimento de Pretextato: ANRJ: IE 1 397. Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução em ordem alfabética. 1850/1890. Documentação avulsa.

Eusébio de Queirós, a quem eu acompanhava (ou perseguia) na documentação analisada, recusando vários pedidos deste tipo[65]– inclusive aos professores da Sociedade Amante da Instrução da Corte –, não só aconselhou ao Ministro do Império (Couto Ferraz) a deferir este pedido, como também fez uma breve defesa a respeito da necessidade de existirem escolas destinadas àquele tipo de público[66].

A rigor, de acordo com o Decreto 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854[67], que sancionou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte – cujo principal objetivo foi sistematizar o controle do Estado sobre os professores em geral e, especificamente, sobre os alunos das escolas públicas –, para que Pretextato abrisse formalmente uma escola ou continuasse a exercer o magistério deveria: ter a prévia autorização do Inspetor Geral; ser maior de 25 anos; declarar atestados de capacidade profissional e moralidade; submeter-se ao exame profissional diante das autoridades da Inspetoria e declarar qual havia sido o seu meio de vida nos últimos cinco anos anteriores ao pedido de autorização. Além dessas exigências, deveria ainda apresentar um programa de estudos da sua escola; um projeto de regulamento interno do seu estabelecimento; a descrição da situação física da casa onde lecionaria; uma listagem contendo os nomes e as habilitações dos professores já contratados ou a serem contratados pelo requerente[68].

Para obtenção do deferimento, o professor montou um dossiê no qual apresentou dois abaixo-assinados dos pais dos seus alunos em defesa da continuidade do funcionamento da sua escola; um atestado de um vizinho seu; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam; um atestado do Inspetor de seu quarteirão, enviado ao subdelegado

---

65 ANRJ: IE 4 2. Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Secundário (e primário). Ministério do Império. 2ª seção. Instrução Pública no Município da Corte. Lançamento do Expediente. Rel.29.p.9.nº 552. Documentação encadernada. pp.17-19.

66 ANRJ: IE 4 4. Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Secundário [e primário]. Ministério do Império. Instrução Primária e Secundária da Corte. Ofícios do Inspetor Geral. 1º semestre de 1856 – lata 789. Documentação avulsa.

67 Coleção das leis do Império do Brasil. Tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 1854, pp.63-64. A respeito desta legislação consultar o excelente trabalho de MARTINEZ, Alessandra Frota. Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889). Niterói: UFF. Dissertação de Mestrado em História, 1996.

68 Coleção das Leis do Império do Brasil. Tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 1854, pp.63-4.

da freguesia de Sacramento, e um documento, escrito de próprio punho, ao Inspetor. Nele, redigiu uma súplica emocionada na qual fez questão de ressaltar a imensa timidez (e quase covardia) que o impedia de prestar os referidos exames feitos em presença das autoridades da Inspetoria. Vale dizer que vários outros professores que pleitearam a mesma concessão também argumentaram serem muito tímidos. A diferença, repito, foi que Eusébio de Queirós indeferiu todos os pedidos presentes na documentação analisada, a exceção deste. Comecemos pelo fim do texto do professor:

> [...] e como o suplicante, Exmo. Senhor, se bem que não ignora estas matérias [Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita pelo método de Ventura]; contudo é assaz acanhado, para em público responder com prontidão, todas as perguntas de um exame; e esta é a razão porque vem perante V. Exa. implorar a graça de o dispensar deste ato, que não recusaria se não conhecesse a sua falta de coragem e de desenvolvimento momentâneo [...][69].

Entretanto, no arrazoado que antecede a sua súplica, também, diferentemente de todos os outros professores e professoras da Corte que tentaram algo semelhante, Pretextato fez uma crítica contundente ao racismo das escolas da Corte, nas quais os meninos “pretos e pardos”, ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam “uma ampla instrução” porque eram pessoal e emocionalmente coagidos. E em razão dele também ser “preto”, os pais daqueles meninos imploram-lhe para que desse aulas aos seus filhos e ele o fez. Vejamos.

> Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro de Estado, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte
>
> Diz Pretextato dos Passos e Silva, que tendo sido convocado por diferentes pais de famílias para que

69 ANRJ: IE 13 97 – Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução pública em ordem alfabética (1850-1890). Documentação avulsa. Este foi o documento principal ao qual todos os outros (os abaixo-assinados, o atestado) foram anexados e cujo conjunto nomeei como “dossiê”.

> o suplicante abrisse em sua casa uma pequena escola de instrução primária, admitindo seus filhos da cor preta, e parda; visto que em algumas escolas ou colégios, os pais dos alunos de cor branca não querem que seus filhos ombriem com os da cor preta, e bastante se extimulhão; por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos, e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos; e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos; o que não acontece na aula escola do suplicante, por este ser também preto.
>
> Por isso, anuindo o suplicante a estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega nº 313, a sua Escola de Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita, pelo método de Ventura [...].

Eusébio de Queirós, ao aconselhar o deferimento da súplica do professor ao Ministro do Império, omitiu justamente as especificidades do quesito cor, tanto com relação ao professor, quanto aos seus alunos:

> Ilmo.Exmo.Sr.
>
> Pretextato dos Passos Silva, diretor de uma escola de Instrução Primária destinada para meninos de cor, pede no requerimento junto dispensa das provas de capacidade para continuar a dirigir seu estabelecimento.
>
> O Conselho Diretor à vista dos documentos que junta o suplicante ao seu requerimento, e atendendo a conveniência de haver mais estabelecimentos em que possam receber instrução os meninos a que se refere o suplicante, julga que se lhe poderia conceder a dispensa que requer.
>
> Deus Guarde Vossa Excelência.
>
> Ilmo. Exmo. Sr. Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz

Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara.[70]

Durante primeira metade do XIX – época na qual a experiência de Pretextato se desenrolou –, as "cores", além de uma caracterização racial, indicavam também os lugares sociais (incluindo a nacionalidade) dos indivíduos por elas designados. Desta forma, de acordo com um dos trabalhos no qual me baseei, o qualificativo "pardo" podia designar uma "condição mais geral de "não branco" nascido livre, brasileiro ou não; e os qualificativos "crioulo" e "preto" tendiam a designar os escravos ou libertos brasileiros e africanos, respectivamente (CASTRO, 1995, p. 33-35).

Partindo destas considerações, qual seria o sentido de uma escola, politicamente criada como uma alternativa ao racismo de então, vivenciado por "pretos", "pardos", "crioulos" e "cabras", que restringiu seu público apenas aos dois primeiros? Quem seriam os pais daqueles alunos (que não cometeram crimes e nem deixaram bens na Corte), seriam ingênuos ou libertos? Quem foi Pretextato? Onde aqueles meninos teriam estudado antes de tornarem-se alunos de Pretextato? Com quem Pretextato havia aprendido?

Eusébio de Queirós, além de silenciar a respeito da cor de Pretextato (algo fundamental para o argumento em prol do funcionamento da sua escola), chamou indistintamente os meninos, "pretos" e "pardos", de "meninos de cor". Se o leitor ou a leitora quiserem voltar no texto perceberão que Eusébio de Queirós nada falou a respeito da cor de Pretextato. Aliás, esclarecendo um pouco o percurso da pesquisa, vale dizer que o primeiro documento com o qual me deparei foi o deferimento de Eusébio de Queirós e, daquele momento até o dia no qual encontrei o dossiê do professor Pretextato, confesso, não pensei que se tratasse de um professor "preto". Foi Pretextato quem especificou, quem detalhou a sua cor e as cores dos seus alunos.

70 ANRJ: IE 4 4. Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Secundário (e primário). Ministério do Império. Instrução Primária e Secundária da Corte. Ofícios do Inspetor geral. 1º semestre de 1856 – lata 789. Documentação avulsa.

Será que, para Eusébio de Queirós, aquelas distinções não faziam nenhum sentido ou ele usou um eufemismo? Por que motivos ele, um governante absolutamente comprometido com a manutenção da escravidão, teria concedido àquele professor – sem que o mesmo cumprisse com quase nenhuma das exigências legais requeridas para o exercício do magistério –, o deferimento do seu pedido?

Encontrei na documentação da polícia da Corte, no ano de 1853, um negociante chamado José Gonçalves de Carvalho Júnior pedindo autorização ao governo imperial, por intermédio da polícia, para que pudesse receber: "[...] recomendado de Benguela, um pequeno de cor preta, menor de idade, de nome Guilherme da Costa Teixeira, filho legítimo de Guilherme Teixeira", o qual iria "educar-se num colégio da Corte por ordem de seu pai, sendo o dito menor nascido de ventre livre"[71].

O ministro da Justiça, Souza Ramos, autorizou a entrada do menor.

Considerando a crítica de Pretextato ao racismo de então, vivenciado especificamente pelos alunos de cor preta, aonde, na Corte imperial, este menino estudaria naquela época?

O texto introdutório ao pedido de autorização acima descrito assim disse: "[...] sabendo que pela repartição da Polícia são obrigados a assinar termo de reexportação os indivíduos pretos e pardos que da Costa da África..." quisessem aportar na Corte etc.

Bem, é claro que pode ser apenas uma coincidência o fato de no mesmo ano da criação da escola de Pretextato ter chegado à Corte, para estudar, um jovem africano que, do ponto de vista da designação racial/social, enquadrava-se perfeitamente dentre público alvo do professor preto. Contudo, pode também não ser.

Poderíamos estar diante de uma das inúmeras formas que os traficantes de gente arrumaram para burlar a lei que pôs fim ao tráfico de escravos em 1850, ou não.

71 ANRJ: IJ 6 216. Série Justiça. Requerimentos da Polícia. Ofícios com anexos (1853).

A escola de Pretextato funcionou legalmente, no mínimo, até 1873, quando foi despejado da casa onde lecionava.[72] Um ano antes, foi listado, juntamente com outros donos de estabelecimentos particulares da Corte – aqueles que eram reconhecidos pelas autoridades públicas da Corte e creio, uma minoria– no relatório do Ministro do Império. Neste registro sua escola contava com 15 alunos: 14 nacionais e um estrangeiro[73]. Também nesta documentação, nenhuma menção foi feita a sua cor ou às especificidades étnicas de seus alunos[74]. Levando-se em consideração uma possível manutenção da especificidade do público ao qual Pretextato destinou seu magistério décadas antes, seria aquele estrangeiro um africaninho, ou não? Quantos meninos passaram por Pretextato? Quantos outros Pretextatos atuavam na Corte da década de 50, ou antes? Quem poderia pagá-lo, se é que ele cobrava, por seu magistério? Como funcionaria aquela escola e outras daquele tipo?

Com relação a possíveis informações sobre a história pessoal de Pretextato, bem como sobre as histórias dos pais dos seus alunos, por enquanto, nada mais consegui. Pretextato, conforme afirmei anteriormente, nada apresentou à Inspetoria sobre o seu passado, estado civil e meio de vida anteriormente ao magistério. Ele não deixou bens na Corte e, até agora, continuo sem outras pistas a seu respeito.

Sobre os pais dos seus alunos, eles perfizeram um total de quinze pessoas que, aparentemente, estavam representando, cada uma, uma família. Ou seja, não me parece que casais tenham assinado o abaixo-assinado, apenas um dos pais das crianças.

72 Para o ano de 1872, encontrei a escola do professor Pretextato listada em meio aos estabelecimentos particulares de instrução primária masculina da freguesia de Sacramento nos "Ofícios das delegacias em resposta a circular de 8 de janeiro de 1872", p. 26-7; os quais compõem o Apêndice ao Relatório da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte que, por sua vez é parte integrante do Relatório do Ministério do Império (RMI) Ministro João Alfredo Corrêa Oliveira, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872. E para o ano de 1873, encontrei o professor sendo despejado do prédio que ocupava em razão da falta de pagamento de dois meses de aluguel à santa Casa de Misericórdia. Cf. ANRJ: Juízo da 3ª Vara Cível. Processo 8080 – caixa 1037.

73 RMI, "Apêndice ao relatório da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte", op. cit. p. 26.

74 Nesta listagem, os padrões de especificação dos alunos foram a idade (maiores ou menores de 7, 14 ou 21 anos); a nacionalidade (brasileiros ou estrangeiros) e a crença religiosa (católicos ou "acatólicos"). RMI, "Apêndice..." op. cit, p. 3-63.

Destas quinze pessoas, 11 eram homens e nenhum deles deixou bens na Corte e nem cometeu qualquer delito (o que dificulta encontrá-los na documentação disponível no Arquivo Nacional). Dentre os homens, cinco tiveram suas assinaturas feitas *a rogo de* e todas as mulheres o tiveram. Ou seja, rogaram (pediram) a outras pessoas que sabiam ler e escrever que assinassem seus nomes.

Entre os que assinaram, e que supostamente saberiam ler e escrever, quatro possuíam uma letra sofrível, o que poderia indicar que pouco praticavam a escrita. Dois homens e duas mulheres não possuíam sobrenomes e apenas 1 homem, além de assinar firmemente seu sobrenome no abaixo-assinado, ainda declarou morar na Rua do Sabão, nº 22. Caso houvesse mais informações sobre estas famílias seria possível articulá-las aos recentes estudos sobre a família escrava (e liberta), os quais têm demonstrado, para as regiões de *plantations* do Sudeste, principalmente, a regularidade, a longevidade das uniões familiares e a importância da presença paterna nos laços familiares estabelecidos entre cativos e seus descendentes (SLENES, 1999; CASTRO, 1995; FLORENTINO & GÓES, 1997).

Interdições culturais e políticas na experiência de Pretextato

A escola dos meninos pretos e pardos, o empenho dos seus pais e do seu professor e a aceitação silenciadora de Eusébio sugeriram-me a possibilidade do Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, ter tentado criar – para além de uma instância centralizadora da instrução pública primária e secundária no Município da Corte e de uma série de mecanismos de controle do trabalho docente –, interdições ao ingresso, nas escolas públicas, daquele público para o qual Pretextato lecionava.

O artigo 64 desse decreto determinou que os pais, tutores, curadores ou protetores de meninos maiores de sete anos eram obrigados a lhes proporcionar o aprendizado das primeiras letras, sob pena de multa, fosse em escolas públicas, privadas ou no ambiente doméstico.

Vale a pena fazer uma breve digressão neste ponto, para o fato de que, enquanto fazia a pesquisa, encontrava, principalmente nas fontes governamentais, queixas frequentes por parte das autoridades da Corte a respeito do "desleixo" das famílias pobres em não cumprir a lei da obrigatoriedade, em não cuidar para que seus filhos frequentassem e permanecessem nas escolas. Pois bem, em um dos abaixo-assinados dos pais dos meninos de cor preta, datado de janeiro de 1855, creio que justamente esta legislação foi utilizada como um segundo argumento em prol da continuidade do funcionamento da escola:

> Nós abaixo-assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos e Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo ao nosso pedido, abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos **e alguns tinham de entrar neste ano**. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com o seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que até agora. E por ser tudo isso verdade, nos assinamos. (grifos meus)[75].

E no artigo 69 daquele regulamento apareceu, explicitamente, e pela primeira vez na legislação educacional da Corte, o tipo de alunos que poderiam ser matriculados e frequentadores das escolas públicas.

75 RMI: Ministro João Alfredo Corrêa de Oliveira, Op. Cit.

O texto da lei aponta para a possibilidade haver, à época, duas formas de frequência às escolas públicas: havia os matriculados e os frequentadores.

No art. 69: "*Não serão* admitidos à matrícula, *nem poderão* frequentar as escolas...", a presença dos advérbios de negação "não e "nem" indicam que podia haver duas situações: crianças matriculadas e crianças que apenas frequentavam as escolas. Neste sentido, o que a lei fez foi determinar que as crianças, para estarem em qualquer uma destas situações (de frequentadoras ou de matriculadas) deveriam ser livres (o que não era uma novidade, à época), não portadoras de doenças contagiosas e estarem (esta foi a novidade) vacinadas.

Naquela época, basicamente, três doenças assolavam o Império: a tuberculose – para a qual não havia vacina; a febre amarela – para a qual também não havia vacina e atacava, principalmente, à população branca imigrante; e a varíola – cuja vacinação fora introduzida no Império em 1804 e que atacava, principalmente, os negros e seus descendentes.

Estudos recentes já apontaram a resistência da população em geral à vacinação antivariólica e as origens culturais dela em meio à população negra e seus descendentes (CHALHOUB, 1996).

Tratando-se, então, de possibilidades, se aos escravos já não era possível frequentar as escolas públicas de primeiras letras, para os libertos sadios – também teoricamente obrigados a providenciar a escolarização de suas crianças – a obrigatoriedade da vacinação pode ter criado mais uma interdição cultural àquele acesso. Talvez tenham ido procurar outras escolas, as privadas, populares e silenciadas, como a de Pretextato.

Com relação à posição de Eusébio – angolano; filho de um alto funcionário da coroa portuguesa, tanto em Angola quanto no Brasil; ex-aluno da Faculdade de Direito de Olinda e membro da sua primeira turma; ex-juiz do crime da freguesia de Sacramento na Corte; ex-Chefe de Polícia da Corte; ex-Ministro da Justiça e um dos artífices da lei antitráfico (SISSON, 1999, p. 25-31), admito vê-la com uma certa desconfiança, no mínimo, porque, conforme aprendi com Mattos (1990). Uma das referências centrais do Partido Conservador

no Império (cujos membros eram apelidados de *Saquaremas*), a seu respeito, peguei uma pista com Holloway que, ao descrever as ações de Eusébio como Chefe de Polícia, no ano de 1839, quando tinha apenas 26 anos, considerou-o quase um filósofo do bom policiamento:

> Assim como as épocas de maior ventura para as nações são as que menos campo oferecem ao historiador, assim também quanto mais feliz tem sido a polícia preventiva tanto menor é o número de fatos que ela pode referir. (HOLLOWAY, 1997, p. 171).

Enquanto Holloway interpretou o texto acima como uma demonstração do quanto a Polícia carioca, posteriormente a 1831, passou a ocupar-se com a prevenção criminal, eu o considerei uma pista acerca da atuação de Eusébio (e, quem sabe, posteriormente, dos Saquaremas) na condução da administração e controle públicos, com base na qual procurou, talvez deliberadamente, não apenas assegurar a implementação da hegemonia Saquarema, mas também construir uma história. Não creio ter sido vã sua menção ao ofício do historiador. Encarei essa assertiva como um princípio político fundamental da sua ação.

Quando eu chamo atenção para os cargos que Eusébio exerceu, não estou querendo, com isso, sustentar que sua presença no aparelho de Estado seja significativa por si mesma. Afinal, os Liberais (apelidados de *Luzias)* também ocuparam cargos no Estado, e, no entanto, como bem demonstrou Mattos, foram os *Saquaremas* quem, efetivamente, conseguiram imprimir uma direção à política imperial, estando dentro e fora do Estado (MATTOS, 1990, p. 155-157). O que me chama atenção nessa assertiva de Eusébio é justamente o fato de ela expressar uma determinada concepção de como deveria ocorrer a orientação dos registros criminais da Corte. O Chefe de Polícia demonstrou preocupar-se não com o presente, mas com a forma como a representação daquele presente serviria para a construção de um futuro. Preocupou-se com interpretação que as gerações futuras fariam do devir, sugerindo que aquele presente devia se encarregar de moldá-lo, pelo menos quanto à eficácia da sua polícia.

Na medida em que encarei tal assertiva como um princípio de direção política, creio que ele levou-a consigo ao Ministério, à Inspetoria de Instrução e em todos os lugares por onde tenha passado.

Com Mattos (1990, p. 165), aprendi que, quando da abolição do tráfico, coube à direção Saquerema, da qual um dos expoentes era Eusébio, encarregar-se apresentá-lo não como o resultado das indiscutíveis e intoleráveis pressões britânicas sofridas pelo império à época, mas sim como um fruto "da honra e da soberania nacionais". Para exercerem uma dominação e imprimirem uma direção ao Império que procuravam consolidar – consolidando e expandindo seus interesses enquanto classe senhorial –, os *saquaremas* necessitaram, também, construir uma história. E a Corte, como palco privilegiado deste processo, guarda os gritos e os silêncios da história que se pretendeu construir, quanto da história que se pretendeu ocultar. Talvez, o próprio Eusébio seja, ele mesmo, um indivíduo de fronteira: nas relações das elites africanas, brasileiras e portuguesas, nas relações entre o poder e o vulgo, entre livres e escravos, entre a história contada e história vivida.

Creio ser possível pensar as experiências de letramento vivenciadas pelos homens e mulheres submetidos ao cativeiro e seus descendentes ainda como algo especial, sem dúvidas. No caso de Pretextato, sua intencionalidade política, às vezes, captável aos olhos do historiador contemporâneo e às vezes fugidia, pode ser compreendida em razão de ele também ter transitado nas fronteiras de vários tipos de experiências culturais: de classe, de raça, de estatuto jurídico, de nacionalidade, de religião[76].

---

76 Quando pensei a questão, considerei-a um insight meu. Entretanto, conversando com o professor Marcus Carvalho (UFPE), ele chamou minha atenção para o fato de que Kenneth M. Stramp, em 1956, havia proposto claramente esta possibilidade para a sociedade escravista norte-americana. Na medida em que o trabalho de Strampp foi a grande obra de referência sobre a escravidão norte-americana até o aparecimento de "Roll, Jordan Roll", de Eugene Genovese (publicado no Brasil pela Paz e Terra e CNPq em 1988, com o título "A terra prometida: o mundo que os escravos criaram"), suponho que esta perspectiva me deva ter sido ensinada em algum momento destes anos de formação e que somente há pouco tempo necessitei "acioná-la". Cf. STRAMP, Kenneth M. The Peculiar Institution: Slavery in the Ante-Bellum South. New York: Vintage Books (Random House), 1956. Ver, especialmente, o capítulo VIII: "Between two cultures".

O fato de seu pedido ter sido excepcionalmente deferido indica que ele conseguiu, no mínimo, acionar a seu favor as práticas clientelistas características da sociedade imperial. Mas, qual terá sido o sentido da sua luta contra o racismo? Lutar contra o racismo teria significado lutar contra a escravidão?

Para compreender a escola de Pretextato

No caso da atuação de Pretextato junto à Inspetoria, considerei-a, na época em que fiz a dissertação, como estratégica. Ou seja, ele provavelmente teria utilizado a seu favor alguns dos estereótipos que identificavam os indivíduos "pretos" na sociedade escravista para conseguir sensibilizar as autoridades educacionais da Corte e conseguir o deferimento para a continuidade da sua escola, sem que necessitasse prestar os exigidos exames profissionais. Nesse sentido, ele, inteligente, crítico, esperto e engajado, teria agido daquela forma para burlar as duras regras da sociedade escravista que o oprimia e aos seus alunos.

Olhei para Pretextato com muita alegria e construí uma argumentação razoável para sustentar o argumento acima descrito, tendo inclusive, apresentado outros exemplos de práticas semelhantes – a partir de outros trabalhos (VILLALTA, 1998; CHALHOUB, 1990; CARVALHO, 1998; WISSENBACH, 1998) – de uso político das letras, cuja intencionalidade seria potencialmente transformadora de uma dada situação ou uma dada realidade por parte de escravos, ex-escravos e seus descendentes.

Entretanto, numa tentativa de autocrítica, fico me perguntando por que será que não ressaltei, carregando nas tintas, o fato de que não só aquele professor, mas também vários outros utilizaram o mesmo argumento da timidez e não foram bem sucedidos? Por que será que não me perguntei se este argumento poderia, talvez, na época, corresponder mais aos estereótipos referentes ao mal falado ofício do magistério, do que aos negros, pretos ou pardos? Teria eu incorrido no outro extremo do discurso da estereotipia e tentado

"revelar" a "verdadeira intencionalidade" da experiência de Pretextato, qual seja, a liberdade; como se esta fosse, necessariamente, a única coisa que um "preto" (vitimado por não tê-la) pudesse querer numa sociedade que escravizava os seus, ao meu ver, iguais?

No ano seguinte do Decreto 1331 A, os professores particulares da Corte devem ter passado por um susto que, talvez, Pretextato tivesse, inclusive por vias particulares – algo tão comum na sociedade imperial – querido evitar. De acordo com o registro do Relatório do Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, dos 77 professores chamados a realizar o exame de habilitação profissional, apenas 31 foram aprovados. A respeito daquele resultado o Ministro comentou que:

> [...] de per si só demonstra a todas as luzes da evidência o quanto a especulação tinha invadido o ensino e quanto se abusava da boa fé dos pais de família, a custa do seu dinheiro e, o que é mais grave, viciando-se a inteligência de seus filhos.[77]

Neste mesmo ano, Eusébio de Queirós assumira a Inspetoria da Instrução e, conforme a direção do projeto Saquarema de consolidação imperial, do qual foi um dos artífices, creio que tenha atuado, inclusive, no sentido dar continuidade ao processo de reabilitação do magistério e, consequentemente, de convencimento social acerca dos benefícios da escolarização primária submetida ao controle governamental. Esta tentativa indica o quanto o magistério era, pelo menos na visão governamental, uma profissão socialmente desprestigiada. Caberia ao governo, convencido do desprestígio em meio à população em geral, redimir publicamente aqueles profissionais para que seu projeto lograsse o sucesso almejado:

> Não basta porém decretar a instrução primária [e gratuita] como uma necessidade social e proclamá-la como primeiro elemento de civilização e progresso: é mister também que o legislador, para não tentar

77 RMI: Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1856, p. 61.

> uma obra impossível e consagrar um princípio estéril, eleve e reabilite perante o público aqueles a quem encarrega o ensino da mocidade, inspirando-lhes a consciência de sua importante missão e o sentimento da própria dignidade [...][78]

Tenho a impressão de ter limitado, reduzido Pretextato apenas à sua condição mais geral de "preto", sem procurar vê-lo, conforme deveria, como um professor da Corte. Teria eu sucumbido, sem querer, à tese de Bernardo Pereira de Vasconcelos que, nos idos de 1826, sustentou que, do ponto de vista jurídico "a presunção é que um homem de cor preta é sempre escravo"? (*Apud*, CARVALHO, 1998, p. 248).

Retomando o início deste texto e, neste momento, limitando-me a pensar apenas nos estudos sobre o século XIX e sobre o escravismo brasileiro, estou convencida de que é preciso evitar os anacronismos e os excessos militantes no trato da trajetória histórica da população afrodescendente no país.

Enquanto vigeu a escravidão, isto é inegável, homens e mulheres africanos ou afrodescendentes foram escravizados e, como escravos, estiveram submetidos aos limites da violência que este tipo de relação de produção, na modernidade, foi capaz de forjar. Entretanto, isso não significa que todos os não brancos foram escravos e que todos eles lutaram, deliberadamente e desde tempos remotos, pela liberdade ou pelo fim da escravidão enquanto instituição.

A historiografia recente sobre escravidão tem demonstrado, para a primeira metade do XIX e o período colonial, o quanto a propriedade escrava era pulverizada, em diversas regiões do Brasil, entre pobres e ricos, brancos e não brancos e o quanto esta pulverização foi fundamental para a manutenção da legitimidade da escravidão. Ou seja, diferente do estereótipo do "senhor de engenho" ou do "barão do café" – homens brancos, muito ricos e donos de algumas dezenas (às vezes, centenas) de escravos –, a trajetória escravista brasileira,

78 Relatório do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós Coutinho Mattoso Câmara. Anexo ao RMI, 1856, op. cit, p. 5.

pelos campos e cidades, contou, em quase todas as regiões, com a presença de senhores e senhoras donos de um ou dois escravos. Gente de todo tipo, brancos ricos, brancos pobres, pretos, pardos e cabras nascidos livres ou libertos e, inclusive escravos, puderam (e quiseram e lutaram por isso) ser donos de gente, até a primeira metade do XIX (BARICKMAN, 1999, p. 30-31; CASTRO, 1995).

Particularmente, o trabalho de Barickman, a respeito da impressionante presença de senhores não brancos no Recôncavo baiano – que correspondiam a mais de 1/3 dos senhores das duas freguesias, cujos censos analisou, pertencentes a uma região considerada como um dos principais centros escravistas do Brasil e das Américas no período – é bastante esclarecedor. Este autor argumentou, muito convincentemente, que nem a "brancura" definia, exclusivamente o senhorio como muito menos a "pretura" definia exclusivamente a escravidão. Além disso, brindou-nos com a tradução de um trecho da rara "biografia"– publicada em Detroit, nos idos de 1854 – de um certo Mahommah G. Baquaqua, um ex-escravo africano que trabalhou no Brasil, no auge da escravidão segundo o qual, no dizer de Barickman:

> '*A posse de escravos, gera-se do poder. Quem tiver os meios para comprar seu semelhante com o metal mesquinho pode se tornar um senhor de escravos, independentemente de sua cor, seu credo ou sua pátria... o homem de cor* (*colored man*) *escravizaria seu semelhante com a mesma rapidez que o branco, se tivesse o poder*'. Ao fazer esses comentários, Baquaqua valeu-se das suas próprias experiências; pois, na África, foi reduzido à escravidão não por europeus, mas sim por seus conterrâneos africanos. Ainda na África, passou pelas mãos de mais de um senhor africano. Depois, enquanto esteve no Rio de Janeiro, 'um homem de cor' tentou comprá-lo, mas, por um motivo ou outro, não chegou a fechar o negócio. (BARICKMAN, 1999, p. 34).

Embora seja desconfortante tal argumentação, ela é necessária. Necessária, não para negar o racismo ao qual estamos submetidos e

que, em larga medida, recriamos; nem tampouco para fazer reviver os tristes ventos teóricos decorrentes da tese "democracia racial". Também não se trata de insistir no cinismo das argumentações que sustentam serem os negros mais racistas que os brancos, ou vice-versa.

Trata-se, sim, de tentar romper com estes discursos que, por um lado, culpabilizam e, por outro, vitimizam brancos e não brancos, respectivamente, por todas as mazelas historicamente construídas ao longo de quase 500 anos de escravidão, cuja força da tradição é tão grande que parece impedir uma atuação enérgica para superação das graves desigualdades que atravessam todas as nossas práticas, dentre elas, nossas reflexões teóricas.

Contrariamente às imagens produzidas pela maior parte da historiografia da educação, notadamente republicana, o caso de Pretextato, a continuidade do estudo de outras escolas ou práticas de escolarização semelhantes à dele, anteriormente aos anos 70 do século XIX – quando, em tese, por conta da emergência da problemática da abolição do trabalho servil a temática da educação popular tomou fôlego –, podem nos ajudar a repensar a ideia, algo difundida, de um Império de iletrados, dominado unicamente por brancos cruéis e governantes deliberadamente obtusos, que relegaram ao analfabetismo e à miséria os "coitados" dos escravos e seus descendentes – cujos ancestrais foram inocentemente arrancados da sua terra natal – que, se tivessem tido as oportunidades que lhes são devidas, teriam feito deste país um torrão feliz e livre das desigualdades. Com base nesse tipo de argumento, creio, a nossa jovem República criou sua própria história e insiste (com poucas resistências) em perpetuá-la.

Referências

Fontes Documentais

Arquivo Nacional do Rio de Janeiro (ANRJ)

IE 1 397 – Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução pública em ordem alfabética – 1850/1890. Documentação avulsa.

IE 4 2 – Arranjo Boullier. Série educação. Ensino Secundário (e primário). Ministério do Império – 2ª seção. Instrução Pública no Município da Corte. Lançamento do Expediente. Documentação encadernada.

IE 4 4 – Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Secundário (e primário). Ministério do Império- Instrução Primária e Secundária da Corte, Ofícios do Inspetor Geral. 1º semestre de 1856 – lata 789. Documentação avulsa.

IJ 6 216 – Série Justiça. Ministério da Justiça. Ofícios da Polícia (1853).

Juízo do Direito da 3ª Vara Cível. Processo nº 8080 – caixa 1037.

Fontes impressas citadas no texto

(RMI) Relatórios do Ministro do Império de 1856 e 1872

Relatórios do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte de 1855-1856.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, JR., **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife; São Paulo: Massangana; Cortez, 1999. (Prêmio Nelson Chaves de 1996 na área de História).

BARICKMAN, B.J. As cores do escravismo: escravistas 'pretos', 'pardos' e 'cabras' no Recôncavo baiano, 1835. **População e família**, São Paulo, n. 2, p. 7-59, 1999.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade**: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. Recife: EdUFPE, 1998.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CASTRO, Hebe M. M. de; SCHNOOR, Eduardo (Orgs.). **Resgate** – uma janela para o oitocentos. Rio de Janeiro, s/ed, 1995.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

COLEÇÃO DE LEIS do Império do Brasil, RJ, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 1854.

DE CERTAU, Michael. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. S/d.

GENOVESE, Eugene. **A terra prometida**: o mundo que os escravos criaram. Rio de Janeiro; Brasília: Paz e Terra; CNPq, 1988.

HOLLOWAY, Thomas H. **Polícia no Rio de Janeiro**: repressão e resistência numa cidade do século XIX. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

MARTINEZ, Alessandra Frota. **Educar e instruir**. A instrução popular na corte imperial (1870-1889). Dissertação (Mestrado em História) – Niterói, EdUFF, 1996.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**: formação do Estado Imperial. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

PAULO DA SILVA, Adriana Maria. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Plano, 2000.

SISSON, S. A. **Galeria dos brasileiros ilustres**. Brasília: Senado Federal, 1990. 2v.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor**: esperanças e recordações da família escrava– Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

STAMP, Kenneth M. **The Peculiar Institution**: Slavery in the Ante-Bellum South. New York: Vintage Books (Random House), 1956.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura: SOUZA, Laura de Mello e (Org.) **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. p. 331-386.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas**: escravos e forros em São Paulo (1850-1880). São Paulo: Hucitec, 1998.

Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX

Mariléia dos Santos Cruz[79]

Dados historiográficos demonstram que a escravidão não foi um sistema de produção apoiado exclusivamente no trabalho dos africanos. Sabe-se que, além dos africanos e dos indígenas americanos, outros povos, como os "árabes, armênios, berberes, búlgaros, circassianos, eslavos, gregos e turcos..." (COSTA SILVA, 2002, p. 849) também foram submetidos à escravidão. A prática de escravidão de africanos é algo que foi se tornando cada vez mais acentuada a partir do século X, ocorrendo que, no fim do século XVII, a generalização dessa prática favoreceu uma associação direta entre os termos escravo e negro.

Ocorreu uma naturalização da prática de escravizar os negros, o que foi fundamentado por um conjunto de explicações científicas e religiosas de cunho ideológico que se respaldaram em argumentos comparativos entre as sociedades africanas e europeias, e cujo critério de superioridade esteve, o tempo todo, atribuído aos brancos, em detrimento dos negros. A naturalização da escravidão dos negros, construída a partir da visão dos europeus, se baseou na crença de que aqueles possuíam maus costumes, aparência feia e ausência de alma e que, portanto, seriam seres destituídos de humanidade (COSTA SILVA, 2002, p. 857- 858).

79 O presente estudo foi desenvolvido no período de 2005 a 2008 e culminou com a defesa da tese de mesmo nome, defendida na UNESP de Araraquara. Alguns artigos abordam o conteúdo que aqui será explorado, para o que remeto os leitores a consultá-los, devido a impossibilidade de tratar no pequeno espaço, todos os dados trabalhados na tese (CRUZ, 2009; 2009a; 2011; 2011a).

A argumentação utilizada no processo de justificativa para a escravidão negra se apoiou na crença da imagem de superioridade cultural dos europeus, criada por eles próprios, sendo apregoada pela ideia de civilização. A civilidade na qual a Europa se apoiava serviu como pano de fundo para toda gama de exploração e violência orquestradas contra os seus "diferentes". Como se consideravam superiores nutria-se a certeza de que os negros, como "seres inferiores", não seriam capazes de atingir níveis de desenvolvimento cultural, artístico tecnológico e intelectual alcançado pelos brancos.

Civilização, como conceito criado no contexto europeu, tornou-se um termo de ampla utilização, variando seu sentido tanto no tempo como no espaço, bem como variando também o conteúdo que se define para significar um estado civilizado. Tal aspecto demonstra que os padrões civilizatórios europeus são constituídos por regras convencionadas como superiores e, portanto, caracterizam-se como inadequadas para propiciar uma comparação honesta sobre as capacidades humanas. Mesmo o que, no campo dos costumes, foi tomado pelos europeus como representativo de boas maneiras, pode ser caracterizado como práticas limitadas ao contexto histórico que os originou, muitas vezes tomados, em tempos posteriores, como estranhos. Tal fato permite que se compreenda que os costumes africanos foram vistos como estranhos, mas que nem por isso podem ser classificados como menos dotados de valor, se o padrão for estabelecido na própria África.

Na história brasileira, sobretudo no século XIX, quando o processo civilizador se fez mais acentuado, ser civilizado significava possuir características físicas e culturais procedente dos povos da Europa. No sentido mais específico do termo, ser civilizado consistia em ser detentor de costumes, higiene, hábitos e maneiras conforme regras pré-estabelecidas que primassem pelo controle dos instintos.

A expressão civilização foi uma das mais utilizadas pelas elites durante a fase imperial do Brasil. A incorporação de boas maneiras, hábitos de higiene, assimilação no vestuário, conduta moral e religiosa foram práticas vivenciadas no contexto imperial, visando aproximar a cultura brasileira, o máximo possível, dos modelos

europeus (VAINFAS, 2002, p. 141). Os códigos de postura publicados constantemente nas províncias de todo o Brasil exemplificam a tentativa de regulamentar os "bons costumes" e visavam a coibir todas as práticas que desvirtuassem o modelo estabelecido.

O principal foco dos grupos comprometidos com a civilização brasileira era o controle das práticas culturais de origem africana. Aos poucos, as festas, os batuques, as danças, os ajuntamentos de pretos, a capoeira, os rituais religiosos foram se tornando caso de polícia. Ao mesmo tempo, estar associado a tais práticas culturais passou a soar negativamente, produzindo o distanciamento dos sujeitos que almejavam gozar de boa aceitação social.

Almejar o modo de vida e as vantagens sociais concedidas aos de origem europeia não deixou de fazer parte da realidade dos povos que viviam no universo social dos estratos mais baixos, nos quais estavam incluídos os negros escravizados e os libertos, num contexto em que o destino das pessoas era determinado pelas marcas da sua origem. Sendo assim, parece compreensível que fosse comum, por parte de negros, forros ou escravos, vislumbrar a inserção na sociedade estabelecida, buscando aproximar-se o mais possível do padrão humano que desfrutava mais plenamente das benesses.

Estar vinculado a uma confraria religiosa, pentear cabelos, usar sapatos, roupas de seda, roupas bem engomadas, usar chapéus, tocar instrumentos musicais de origem europeia, fazer uso da escrita e leitura são exemplos de práticas culturais cotidianas que, vivenciadas por negros, permitiam uma aproximação com a imagem de "civilizados".

Os escravos que fugiam durante a primeira metade do século XIX, na capital do Império, "procuravam ansiosamente adquirir os símbolos da liberdade, como sapatos, para esconder sua condição real" (SOARES, 2002, p. 83). Na imprensa maranhense do século XIX há evidências de que estas práticas não estiveram restritas ao contexto do Rio de Janeiro. Anúncios de jornal do Maranhão, no século XIX, demonstram que escravizados também faziam uso de elementos culturais que os aproximava da imagem do branco, a qual representava o modelo da liberdade. O uso de vestuário com

as qualidades instituídas pelas classes abastadas, o ato de manter cabelos penteados e os pés calçados, além do uso da escrita, muitas vezes ocorria como forma de passarem por livres.

Dados enfocados por Mattoso (2003, p. 217), aos analisar 471 testamentos de libertos, demonstram que os costumes dos negros detentores de propriedades não se diferenciavam das práticas correntes entre os brancos, embora estivessem ao mesmo tempo ligados aos valores culturais africanos adaptados à vida baiana. Para a autora, a reprodução de comportamentos ligados ao mundo europeu servia como forma de atingir conquistas sociais e econômicas.

Nesta mesma linha de análise, Mota (2005, p. 204-206) identifica que, dentre um acervo de mais de 50 inventários pertencentes aos moradores da capitania do Maranhão, localizados no Arquivo Histórico do Tribunal de Justiça, há cinco em que os titulares são alforriados. Nestes inventários, fica patente a vivência de relações familiares estáveis, a posse de escravos, de propriedades imobiliárias e a adesão às irmandades, refletindo a preocupação cristã com a salvação da alma após a morte.

O testamento do africano Francisco José de Sousa, identificado no jornal *Diário do Maranhão*, exprime um pouco essa realidade. Veja-se melhor a questão suscitada na própria citação do testamento:

> Testamento
>
> E este o com que faleceu no dia 23 do corrente Francisco José de Souza, carpina:
>
> Declarou ser christão natural da Costa d' Africa, de nação Mina Nagô. Que foi casado com a Preta Liberta Romana Maria da Conceição, já falecida, de cujo matrimônio existem actualmente os seguintes filhos todos de maior idade: Isabel, casada, mas divorciada de seu marido Elias Francisco da Costa Belfort. Ezequiel, casado: Filomeno, casado; Francisco, casado: Elterio, solteiro e Libania, casada com Venâncio João da Cruz. Que deste matrimônio houve mais uma filha de nome Esperança, já falecida, mas presentemente representada por seu filho de Nome Bonifácio: Que ficam livres do cativeiro gratuitamente

> e sem condição alguma, suas escravas Luiza e Maria Raimunda, servindo-lhes esta verba de títulos. Que por falecimento de sua mulher deu partilha a seus filhos e neto: Quer que seu enterro seja simples, o corpo envolto em um lençol e acompanhado pelo respectivo vigário e cruz somente, que se digam missas por si e sua mulher e se distribua a quantia de 1.005.000 pelos pobres que comparecerem a aquele acto, em esmolas de 500 reis. Nomeou seus testamenteiros, na ordem que vão inscriptos: Moises Joaquim Pinto, seu filho Ezequiel Francisco de Sousa, Francisco D` Assis Ribeiro do Amaral e Avelino José de Souza. (24 de fevereiro de 1882, p. 2).

O ato de deixar seu legado em testamento, bastante utilizado entre os homens detentores de propriedade daquela época, também o foi por um africano liberto. Como outros cidadãos, ele possuía escravos e repetiu o ato de ofertar esmolas aos pobres que comparecessem ao seu cortejo. Embora as fontes de que se dispõe não evidenciem a forma como Francisco adquiriu sua liberdade e seus bens, o fato é que ele esteve integrado à sociedade maranhense, o que também consta ter sido desfrutado pelos seus herdeiros. Ezequiel Francisco de Souza, herdeiro de Francisco que aparece no jornal do mesmo ano, em anúncio abaixo-assinado, declara-se que "não é devedor a pessoa alguma"; mas se alguém se julgar seu credor, deve apresentar-se ao prazo de 30 dias do aviso. No anúncio, Ezequiel, filho do africano Francisco com a negra liberta Romana, indica dois endereços onde pode ser procurado, um que é residencial e o outro que é comercial: "Estabelecimento Comercial do Senhor Souza Rosa e Correia", o que indica que Ezequiel trabalhava no comércio e, como seu pai, desfrutava de integração à sociedade maranhense (*DIÁRIO DO MARANHÃO,* 02 de março de 1882, p. 3).

Outro aspecto importante observado no exemplo do africano é o que diz respeito à reprodução de padrões familiares estabelecidos para a época. Francisco José de Sousa era casado com Romana, e desse matrimônio resultaram seis filhos legítimos, dos quais quatro, demonstram haver contraído matrimônio da mesma forma que seus pais.

O acesso à leitura ou escrita por pretos livres também consistia em motivo de vigilância por parte das autoridades, pois eram concebidos como um segmento fácil de ser influenciado pelas ideias abolicionistas. No Maranhão, dois eventos exemplificam como estes saberes foram utilizados em situações de rebeliões escravas. O primeiro se deu pela escritura de uma carta, enviada pelos rebelados envolvidos na Rebelião de Viana, às autoridades locais. Os rebelados exigiram cartas de liberdade como condição para o fim do levante (ARAUJO, 2006, p. 44). Essa rebelião ocorreu cerca de dois anos do envio de um ofício do presidente da província que afirmava que "na capital existiam pretos livres que sabiam ler sofrivelmente, e a quem não eram estranhas ideias que naqueles tempos se vinham manifestando em favor da emancipação dos escravos" (OFÍCIO de 13 de setembro de 1865-livro de registro de correspondências n. 426, f. 62).

Em período anterior, entre os anos de 1838 e 1841, os líderes da Balaiada já haviam utilizado os mesmos procedimentos que os líderes da insurreição de Viana, visando comunicação com as autoridades. Dentre a documentação publicada pelo APEM[80] sobre a Balaiada destaca-se o documento escrito pelo Negro Cosme que, sabendo ler e escrever, enviou correspondência às autoridades em tom ameaçador, reivindicando o fim da escravidão e definindo regras para a prestação de serviço dos negros, após a liberdade. O teor do documento escrito pelo líder dos negros na Balaiada apresenta indícios de que já havia, mesmo que não fosse algo generalizado, uma mentalidade abolicionista por parte dos negros, desde a primeira metade do século XIX (APEM, 2001, p. 309). Um ofício dirigido ao Secretário de Estado dos Negócios de Guerra, no dia 1º de setembro do ano de 1840 (APEM, 2001, p. 269), demonstra que o Negro Cosme não era apenas considerado perigoso pelas suas atitudes no âmbito do combate armado, pois ele criou uma escola de primeiras letras para os aquilombados. A escola da Fazenda da Lagoa Amarela é a única que, até o momento, se tem conhecimento de ter existido nos quilombos brasileiros do século XIX.

80 APEM-Arquivo Público do Estado do Maranhão.

Sobre o direito à instrução pública na Província Maranhense

O trabalho com a documentação sobre instrução no século XIX revela que o período foi bastante frutífero para a consagração da escola enquanto instituição com o papel civilizatório definido, o que requeria a ampliação do acesso à instrução, permitindo, mesmo que não de forma massiva e igualitária, o acesso a diferentes setores sociais.

As práticas de escolarização durante o período não estiveram restritas ao nível oficial e público, e mesmo em se tratando desses níveis citados, em realidades, como a maranhense, em que a população negra numericamente superava a branca, e a miscigenação era um elemento presente no cotidiano das pessoas, observa-se que havia dificuldade de concretizar algumas das interdições sociais impostas aos africanos e seus descendentes. Isso se dava quando, mesmo pessoas que viviam na condição escrava, e para as quais havia completa proibição do exercício da cidadania, esforçavam-se para auferir benefícios franqueados apenas à população livres, a exemplo do acesso aos saberes do ensino elementar, fazendo-se, muitas vezes, passar por livre.

Observa-se que, no Maranhão, a educação dos negros não se concretizou apenas no sentido amplo do termo, onde o contexto escravista reproduzia-se pela educação para a submissão. Mas que, apesar da escravidão, os negros também foram influenciados por processos educativos que moldavam aspirações de civilidade, integração social e liberdade. Para isso, as escolas particulares favoreciam o acesso de crianças na condição escrava, dado à maior dificuldade do poder público para controlá-las. Em se tratando de escolas públicas, apesar da interdição da matrícula aos escravizados, não era raro encontrar alunos dessa condição fazendo-se passar por livre, ou então crianças libertadas, para o fim de ser matriculadas, como ocorreu com a escola dos Educandos Artífices em 1841. Contudo, essas situações não devem ser tomadas como regra, tendo

em vista que o poder público comportou-se de forma diferenciada entre os segmentos sociais de origem racial distinta.

No contexto do Maranhão provincial, observam-se iniciativas que visavam favorecer a ampliação da escolarização, contemplando setores desfavorecidos socialmente, denominados, à época, "todas as classes de cidadãos". Contudo, em apreciação geral da documentação histórica referente à instrução pública, foi possível identificar que em nenhum momento essas ações governamentais, envolvendo emprego de recursos públicos, visou o benefício dos negros como uma categoria humana específica, que necessitava de proteção do Estado, como ocorreu com indígenas, portadores de deficiências auditivas, migrantes cearenses e imigrantes estrangeiros, em algumas situações ocorridas no Maranhão.

A Lei n° 408, de 18 de julho de 1856, determinava que três vagas da Casa dos Educandos Artífices deveriam ser ocupadas por meninos indígenas, propostos pelo diretor geral dos indígenas (COLEÇÃO DE LEIS, 1856, artigo 2°, p. 6). Com igual teor, a correspondência do presidente da província, de 9 de outubro de 1867, instruiu o diretor do Asilo de Santa Teresa a admitir a índia menor Severa "... mediante pensão estipulada para as pensionistas particulares [...] paga pelo Tesouro Provincial por conta da verba de catequese e civilização dos índios" (LIVRO n° 101, fl. 17, doc. 138). Severa consta como aluna particular do Asilo de Santa Teresa, descrita em relação de alunas no ano de 1868. Nesse documento, a educanda é citada pelo diretor da escola como "... mandada admitir por portaria do Governo de 08 de outubro de 1897 mediante a pensão estipulada para pensionistas particulares até poder entrar como pensionista da província efetiva nas primeiras vagas..." (RELAÇÃO DAS EDUCANDAS DO ASILO DE SANTA TERESA, 13 de maio de 1868, cx. 1855-1870). Outra lei voltada a contemplar setores sociais desfavorecidos socialmente é a de n° 1071, de 4 de julho de 1874, a qual autorizava o governo a remeter dois ou três surdos-mudos para o instituto do Rio de Janeiro. Anteriormente a essa lei, observam-se apenas proibições ao direito de admissão em escolas públicas aos portadores de deficiências.

Em outras situações existiram leis voltadas a criar clima favorável para a integração de imigrantes, conforme ocorreu em relação aos europeus incentivados à prestação de serviços e à colonização do Brasil e em relação aos cearenses vítimas da seca nordestina.

Em 8 de maio de 1855, o governo provincial firmou contrato com Casa Vergueiro & Companhia, regulando a condições para o engajamento de, no mínimo, 150 colonos em famílias da Alemanha, Suíça ou Sardenha, sendo estes agricultores e artífices. Dentre as condições estabelecidas, ficou a cargo da província: o pagamento das passagens dos colonos; morada e sustento até que fossem empregados; socorro aos enfermos; data de terras de cem braças para os solteiros, de cento e cinquenta para famílias de até três pessoas e duzentas braças a famílias mais numerosas. Além dos benefícios citados, no parágrafo 6° ficou determinada a responsabilidade do governo provincial na oferta de instrução primária nas escolas de primeiras letras para os filhos dos colonos empregados nas obras públicas (COLEÇÃO DE LEIS, regulamentos e outros atos do governo, 1856, p. 150-152).

Dados, no mesmo sentido, evidenciam a existência de uma preocupação por parte do governo de, além de garantir aos imigrantes uma infraestrutura básica, firmar o compromisso com a educação das novas gerações oriundas destas famílias, conforme aparece no texto da Lei n°. 381, de 30 de junho de 1855, relativa à criação da cadeira de primeiras letras na colônia Santa Thereza (COLEÇÃO DE LEIS, 1855, p. 44). Esta colônia foi fundada1855, com 150 colonos, na região de Cururupu, e um ano depois já não mais existia, culminando com a deportação do seu empresário pelo governo imperial.

A colônia Santa Thereza não foi a única a ser contemplada pela criação de cadeira de primeiras letras, pois, outra, criada no Maranhão dentro da política de colonização estrangeira, também foi privilegiada com a medida. A colônia Santa Isabel, criada em 1853, possuía uma aula de primeiras letras que, em 1862, foi frequentada por 31 alunos. Esta foi a única colônia que realmente prosperou no Maranhão (MARQUES, 1970, p. 204).

No caso dos migrantes cearenses, vítimas da seca nordestina, iniciada em 1877, destacou-se a história peculiar da formação de uma colônia destinada a reunir 800 famílias cearenses que viviam em situação de indigência nas terras maranhenses. A colônia foi nomeada de Colônia Prado, criada pelo presidente da província Graciliano Aristides do Prado Pimentel, no local onde se localizava um quilombo chamado Limoeiro.

O quilombo Limoeiro foi invadido e saqueado em 1878, enquanto uma parte de sua população foi dispersa pelas matas e outra pequena parte capturada pelas tropas do governo (APEM, 1992, p. 9). O fato se deu por ordem do presidente da província, que instruiu as forças policiais a capturar os quilombolas e aproveitar as terras consideradas "... de extraordinária uberdade para acomodar o maior número possível de retirantes cearenses, que encontrarão roças e casas abandonadas...", conforme ofício do presidente da província ao capitão Graciliano Feliciano Xavier Freire Júnior, de 28 de maio de 1878 (APEM, 1992, p. 79).

Dentre dez itens da instrução do presidente da província dirigidos ao capitão no ofício de 28 de maio de 1878, destaca-se o último, no qual fica disposta a ordem de que se deve "... construir um edifício modesto, que sirva de templo provisório onde os colonos assistam os atos religiosos e bem assim outro para servir de escola pública [...] a fim de serem contratados um capelão e um professor" (APEM, 1992, p. 81).

A história peculiar, que envolveu o abatimento do Limoeiro e o estabelecimento de uma colônia destinada a abrigar pessoas que se encontravam em estado de indigência demonstra, por um lado, o interesse do poder público em criar condições de sobrevivência aos "destituídos de fortuna", mas, por outro, confirma que a relação estabelecida com os negros que se contrapunham à vida em escravidão se caracterizava exclusivamente pelo confronto.

Além destes benefícios destinados a setores pobres da população em relação à instrução elementar, percebe-se que o governo maranhense também efetivou medidas em favor da continuidade da educação de jovens provenientes de setores de alto poder aquisitivo,

por meio de verbas públicas direcionadas ao custeio de estudos no exterior. No Regulamento de 10 de dezembro de 1858, que fundou a escola dos Aprendizes Agrícolas, ficou determinado que o governo deveria nomear:

> [...] três moços de reconhecida aptidão e suficientemente preparados para seguir com proveito, e as expensas da província, o curso de Agricultura em algumas das mais acreditadas escolas da Alemanha, ou América do Norte, sujeitando-se por um contrato a vir ensinar no estabelecimento o curso das matérias que tiverem aprendidos, o que fizerem parte do programa, mediante uma gratificação anual... (REGULAMENTO de 10 de dezembro de 1858, Art. 10, Coleção dos regulamentos e outros atos do governo, p. 14).

No ano de 1861, por meio da Lei n. 624, registrada no livro de atas da Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de outubro, autorizava-se três estudantes, João Duarte Peixoto Franco de Sá, Luís Raimundo Silva Brito e Theodoro Airton Pereira de Castro, a preencherem as vagas para estudar agricultura na Europa.

Em 1863, por meio da Lei nº. 666, de 07 de julho, o presidente da província foi autorizado a mandar os jovens Horácio Tribuzi e Joaquim Belfort Sabino estudar desenho e pintura na Europa. O primeiro, na Itália, e o segundo, na Inglaterra, visando a formação teórica e prática das artes mecânicas necessárias à profissão de engenheiro prático. Os estudantes pensionistas da província no exterior seriam beneficiados com pagamento de um conto de réis anuais, por espaço de três anos, com despesas de viagens, sendo exigido, em contrapartida, que eles servissem à província por igual espaço de tempo, quando retornassem (COLEÇÃO DE LEIS da província do Maranhão, 1863). Em 1866, uma lei, com semelhante teor, foi promulgada, sob o n. 769, a qual autorizava Francisco Peixoto Franco de Sá a estudar desenho e pintura nas escolas da Europa (COLEÇÃO DE LEIS da província do Maranhão, 1866).

Todas as medidas citadas que visavam ampliar o acesso à instrução elementar entre setores socialmente desfavorecidos, bem como

ocorreu também com o financiamento para a formação de jovens no exterior, caracterizam o cumprimento de um papel social exercido pelo poder público ligado à disseminação dos saberes escolares necessários para a organização do Estado Moderno. O fato de não se observar, em nenhum momento, na documentação analisada, qualquer referência quanto à necessidade de favorecer a negros, como categoria específica, no processo de escolarização, demonstra que havia a intenção de fazer com que eles permanecessem excluídos.

A educação pública e os negros maranhenses

Em 1855, ocorreu no Maranhão uma importante reforma da instrução pública, que objetivava reorganizar e regular o ensino elementar e secundário, a qual se deu com o Regulamento de 2 de fevereiro que, em seu artigo 36: "os pais, tutores, curadores ou protetores, que tiverem em sua companhia meninos maiores de sete anos sem impedimento físico ou moral, e não lhes derem o ensino pelo menos do primeiro grau, incorrerão na multa de 10$000 à 60$000 reis..."

O fato é que o crime especificado no texto legal não deveria ser considerado se o responsável fosse "notoriamente indigente" (artigo 8º), o que significa dizer que o direito à instrução foi disfarçado da obrigatoriedade de ensino, ficando o seu cumprimento a cargo apenas das famílias detentoras de poder econômico. O que ocorria era que o texto da lei se referia ao direito dos pobres de terem liberdade de permanecer sem escolarização. Dessa forma, o governo, por sua vez, não poderia ser obrigado a cumprir a função de instruir as crianças pobres.

O crime especificado no artigo 36 não se constituía como tal em caso de crianças com "impedimento físico e moral". Enquanto é possível identificar quem eram as crianças com impedimento físico indicadas na lei, parece extremamente subjetiva a identificação dos meninos com impedimento moral. Seria esta uma forma de manifestar alguma limitação ao acesso à escola por negros, tendo em

vista que a ideologia do racismo pregava sua inferioridade moral?

No artigo 41 do mesmo Regulamento, a restrição às possibilidades escolares para negros tornou-se mais acentuada ao se declarar, textualmente, que os escravos não poderiam ser "admitidos à matrícula"[81]. A referência ao veto da instrução para escravos foi suprimida no Regulamento de 17 de julho de 1874, o qual substituiu ao de 1855. O Regulamento de 1874 foi sancionado após a lei de n°. 2040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, ou Rio Branco. Esta lei além de versar sobre a liberdade dos filhos de escravas nascidos após a sua vigência, tornava obrigatória ao Estado, ou ao senhor, a função de educar os ingênuos. Segundo a Lei Rio Branco:

> Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (LEI N.º 2040, de 28 de setembro de 1871, artigo 1, parágrafo 1).

Apesar de, em nenhum momento, ler-se no texto da lei, de forma explícita, que o Estado, ou o senhor, e as mães escravizadas teriam obrigação de promover a instrução do ingênuo[82], esta lei é considerada a primeira referência oficial que relegava ao Estado o dever de educar os negros nascidos livres. Embora termos, como "tratá-los" e "dará destino", possam ser tomados como uma forma indireta para garantia do direito do ingênuo de ser educado, a referência mais

81 "Os menores de 5 anos e maiores de 15","os que padecem de moléstias contagiosas", "os que não tiverem sido vacinados" e "os escravos" fazem parte do grupo definido pelo Regulamento da Instrução Pública da Província do Maranhão de 1855 como os que "não poderão ser admitidos à matrícula" (grifos nossos).

82 A partir da Lei de 1871 o termo ingênuo, oriundo das leis romanas que significava a condição do sujeito livre nascido de pais libertos, recebe um sentido a mais, passando a ser também a condição de nascidos livres filhos de escravas. Esse sentido adquirido pelo termo ingênuo torna-se preponderante após a Lei 2.040, de 1871.

precisa sobre esse direito só vai aparecer no artigo 2º do texto da lei, quando aparece, pela primeira e única vez, o termo educação como um direito garantido aos filhos do ventre livre. Contudo, esse direito só se constitui enquanto dever do Estado, quando da inexistência de associações autorizadas pelo governo voltadas para essa função. Sendo assim, é na ausência de instituições específicas destinadas à educação dos ingênuos que o Estado recebe a responsabilidade de direcionar os menores a estabelecimentos públicos.

A partir de então, inúmeras associações civis assumem o ppapel manumissor, mas, ao que parece, não o papel educativo. Além das irmandades, que passaram a alforriar escravos durante a comemoração do dia dos seus Santos de devoção, também surgiram entidades comprometidas especificamente com a compra de alforria. O clima pró-liberdade via compra de alforria, que tanto influenciava entidades filantrópicas, foi estimulado pela Lei 2.040, de 1871. Por meio do fundo de emancipação, as entidades podiam contar com recursos sob a forma de cotas anuais disponíveis para libertação, em cada província. Algumas entidades assumiam, assim, o papel definido pela Lei Rio Branco de promover a libertação de alguns escravos, mas nenhuma referência foi encontrada sobre a educação dos ingênuos, promovida por essas instituições.

A Sociedade Manumissora Vinte e Oito de Julho é uma das entidades maranhenses que representam bem o que estava disposto na Lei do Ventre Livre. Foi criada no ano de 1869, mas teve seu estatuto aprovado, pelo presidente da província, apenas em 1872, portanto, um ano após a Lei do Ventre Livre. Segundo o estatuto, esta sociedade tinha "[...] por fim libertar o maior número de escravas de menor idade, não adultas" (Art. 1º), podendo também alforriar escravos quando "receber subvenções dos cofres públicos". Nos artigos 47, 48 e 49 ficou determinado que:

> Art. 47. [...] se os meios [...] permitirem, fundará o mais próximo que for possível da capital uma colônia agrícola sob a denominação de: _ Colônia 28 de Julho_.
>
> Art. 48. A sociedade, neste caso, requererá ao governo imperial uma subvenção em favor da colônia, e ao

> Governo provincial, a fundação d`uma escola, no sentido do artigo seguinte:
>
> Art 49. A escola da Colônia será de facto uma 'escola practica agrícola' podendo admitir discípulos. (ESTATUTO da Sociedade Vinte e Oito de Julho).

Não há conhecimento de que a Colônia 28 de Julho tenha existido, como também não se observou nenhuma lei provincial que versasse sobre a fundação de escola de prática agrícola por esta sociedade manumissora. Contudo, a ideia parece muito oportuna e afinada com o disposto na Lei Rio Branco, tanto no que diz respeito à educação dos ingênuos, que deveria ficar a cargo de associações, quanto à possibilidade de essas associações receberem recursos do fundo de emancipação e promoverem a manumissão.

Enquanto algumas entidades civis se voltaram a arrecadar recursos públicos e privados, visando a compra da alforria de escravos, nenhuma ação foi identificada nesse sentido, com o objetivo de promover a educação dos ingênuos. A referência encontrada retrata justamente a dificuldade de uma entidade manumissora em assumir essa função educativa.

Em relatório enviado ao presidente da província do Maranhão, em 4 de dezembro de 1871, a Sociedade Manumissora 28 de Julho[83] declarava a impossibilidade de uma instituição assumir a tarefa de se responsabilizar pelos ingênuos:

> A sociedade Manumissora desejava poder admitir entre os fins de sua instituição o de receber os menores, filhos de escravas, de que trata o artigo 2º da Lei; mas bem à sem pesar vê que lhe não é possível tomar sobre si esse oneroso encargo nos restritos termos da mesma lei, isto é percebendo ela unicamente, como indenização do que dependesse o usufruto dos serviços desses menores, até a idade de 21 anos completos... (RELATÓRIO da Sociedade Manumissora Vinte e Oito de Julho ao Presidente da Província do Maranhão em 4 de dezembro de 1871, APEM, avulsos, Cx. 1869-1889).

---

83 A Sociedade Vinte e Oito de Julho foi criada em São Luís em 28 de Julho de 1869, tendo por fim libertar escravos pela compra de cartas de alforria.

Conforme se observa, o papel de cuidar e educar os filhos das escravas, após 1871, não foi algo assumido no Maranhão, como indicado pelos legisladores. Não despertava interesse às instituições tomar para si uma função tão onerosa tendo como única compensação o usufruto do trabalho dos menores. Tal fato leva a função de cuidar e educar os meninos e meninas livres ao Estado, que os deveria encaminhar a estabelecimentos públicos. Contudo, o Estado também não assumiu a função de educar os ingênuos, aventando-se até que o governo imperial tenha instruído promotores do foro judicial, a desaconselhar fazendeiros de entregarem os menores ao poder público (MENDONÇA, 2001, p. 43).

Outro indicativo de que houve descaso público com a educação dos ingênuos aparece no jornal *Diário do Maranhão*, de 21 de agosto de 1884, em matéria nomeada "Educação dos Ingênuos". Segundo o relator do artigo, após 13 anos da promulgação da lei "... não foram pelo governo satisfeitos os compromissos solenemente tomados, não só em relação ao fundo de emancipação, como e muito principalmente à parte que diz respeito à educação dos ingênuos..." (p. 1). Diante do exposto, constata-se que, mesmo quando havia uma conjuntura histórica favorável à existência de políticas sociais que privilegiassem a educação de negros, não foram efetivadas ações positivas capazes de munir essas populações de condições para melhor se adequarem às mudanças que se anunciavam.

Alunas negras no Asilo de Santa Teresa: uma escola pública voltada para a formação profissional

Apesar das dificuldades impostas aos segmentos negros para o acesso à escolarização formal, não é raro identificar crianças negras nas escolas de primeiras letras, quando se faz o trabalho comparativo entre um conjunto de fontes. Nesse artigo, trataremos especificamente sobre a presença de meninas negras que estudaram em uma importante escola pública maranhense denominada Asilo de Santa Teresa.

O Asilo de Santa Teresa nasceu como uma instituição de caráter civil, após tentativa do poder provincial de adequar uma antiga instituição chamada de Recolhimento de Anunciação e Remédios para a finalidade de suprir a necessidade da província em recolher pobres e desvalidas conduzindo-as à formação como boas esposas e eficientes trabalhadoras domésticas que poderiam prestar-se ao papel de governantas. Contudo, o bispo diocesano, em discordância com a medida, alegava que isso desvirtuava "o plano instituidor do Recolhimento" que, apesar do atendimento civil, constituía-se como entidade subordinada à jurisdição religiosa.

A ideia inicial da criação de uma escola com a natureza do Asilo de Santa Teresa surgiu por iniciativa da irmandade Santa Cruz do Senhor Bom Jesus dos Passos, a qual já realizava o trabalho de distribuir meninas desvalidadas por famílias que se encarregavam de prover-lhes o sustendo e a educação. Por meio do bispo Dom Manoel Joaquim da Silveira, a intenção de criação de uma escola que se constituísse como um amparo a mais para as meninas desvalidas, considerando que o Recolhimento era visto como "decadente e arruinado", foi oficiada ao Conselheiro José Tomás Nabuco de Araújo, em 04 de agosto de 1854.

Em 16 de janeiro de 1855, foi criado o Asilo de Santa Teresa, o qual foi inaugurado em 14 de março do mesmo ano, em uma casa situada no Largo dos Remédios. Esta casa, destinada ao amparo de desvalidas, iniciou suas atividades com 40 pensionistas da província, evoluiu para 50, em 1856, e para 60, em 1864. Contudo, suas internas não se constituíam apenas por educandas pensionistas da província, admitindo-se também educandas extranumerárias, que seriam mantidas com os recursos próprios do Asilo, e as educandas particulares, mantidas com recursos dos pais ou tutores (MARQUES, 1970, p. 95-96).

O objetivo principal do Asilo de Santa Teresa era acolher meninas pobres da província e educá-las para o emprego doméstico, o que diferenciava o papel da instituição em relação a outros asilos femininos que existiram no Brasil, que não tinham a função profissionalizante. Quanto a isso, o artigo 4º do Regulamento do Asilo

declarava que era: “inteiramente prohibido o depósito de mulheres ou de meninas, quer casadas, quer para casar, ou para outro fim, que não seja o designado no presente regulamento” (REGULAMENTO do Asilo de Santa Theresa, de 16 de janeiro de 1855).

O Regulamento do Asilo, elaborado em 1855, não faz qualquer menção quanto ao impedimento à educação de meninas na condição escravas. Essa ausência contrasta com o conteúdo de outros regulamentos que entraram em vigor durante a mesma época (tratados anteriormente neste trabalho), o que poderia indicar que a condição não representava um obstáculo à admissão nessa escola feminina.

Os documentos resultantes da comunicação entre os diretores do Asilo de Santa Teresa e o presidente da província permitem constatar que, em março de 1868, havia cinco alunas negras como pensionistas efetivas da província, das quais três tinham sido acolhidas em 1862, uma em 1864 e outra em 1865. Também foi identificada uma aluna na condição de supranumerária, acolhida em 1867. São as seguintes: “...Amância, filha natural da liberta Vitorina da Conceição...”, “...Consolação Lobo liberta, filha natural da mulata Catharina, já falecida... “, “...Mônica Roza, filha natural da parda Amância Maria, falecida...”, “... Laura Roza Quadro, liberta, filha natural de Emília Alderiva Quadro...”, Luiza Rufina Autrand filha natural de mulata Mathilde Rosa de Sá...” e “... Laura, liberta filha natural de Docenira...” (OFÍCIO do diretor do Asilo de Santa Teresa ao Presidente da Província, 1855-1870).

Os nomes das meninas identificadas como descendentes de africanos foram citados em uma lista das educandas existentes no Asilo, no ano de 1868. Cada nome vinha acompanhado da data de entrada na instituição, seguido dos nomes de pai e/ou mãe. O diferencial das meninas discriminadas nesse quadro em relação às demais alunas é a presença de adjetivos, como parda, mulata, liberta ou escrava. Quando tais qualidades não acompanhavam os nomes das educandas, é porque estavam citados como qualidades das respectivas mães. Amância e Luíza são exemplos de educandas que não receberam nenhum qualificativo quanto à condição, mas pelo estado de liberta das mães, constata-se que se tratava de me-

ninas livres. As meninas Consolação Lobo, Mônica Roza, Laura, uma parda, e Laura Roza eram libertas, qualificadas como filhas naturais de escravas.

Algo que chamou a atenção, ao observar o nome das meninas, é a quase ausência de sobrenomes, ou a relação entre um sobrenome e o nome do senhor (exemplo de Consolação Lobo). Comparando a lista de 1868 e outra lista de 1870, percebe-se que as meninas da primeira lista, que apareciam sem sobrenome, são citadas com os sobrenomes dos seus protetores: Amância Saldanha e Laura Militina, dois exemplos observados.

A ausência de sobrenomes contrasta com os nomes descritos das filhas legítimas órfãs de pais. Praticamente, todas as meninas identificadas como negras (pretas, pardas e mulatas) eram filhas naturais, cujas mães foram identificadas como libertas ou escravas. O fato de não terem o pai conhecido no documento de batismo, ou de serem filhas de escravas é que lhes garante a condição de órfãs e desvalidas, exigência estabelecida no regulamento para admissão no Asilo. Na relação de educandas elaborada em 1868, observa-se que, em meio a nomes completos, aparecem muitos nomes sem sobrenome, embora também sem nenhum qualificativo que se possa atribuir uma origem afrodescendente. Observa-se também que, das 60 alunas pensionistas da província efetivas, que constam da relação enviada ao presidente da província, em 13 de março de 1868, apenas 13 eram filhas legítimas. Esse fato causou, durante a época, indignação em algumas autoridades e foi considerado por César Marques (1970) um "abuso". Tal fato levou o presidente da província, Antonio Epaminondas de Melo, a publicar uma portaria em 20 de abril de 1868, na qual proibia que fossem admitidas no Asilo meninas procedentes de uniões ilegítimas. Para o presidente, "embora para efeitos de leis civis os filhos naturais fossem equiparados aos órfãos, todavia não são órfãos no sentido próprio e rigoroso da palavra" (MARQUES, 1970, p. 96).

Tais indícios permitem sugerir que havia outras meninas negras no Asilo, embora na listagem de alunas, elaborada em 1868, não apareçam qualificadas assim. Sugestão confirmada pelas evidências

observadas na petição de duas educandas pensionistas particulares, cujos nomes aparecem listados entre as educandas em 1868, sem qualquer indicativo de ascendência africana.

Os ofícios do diretor da escola dirigidos ao presidente da província versam sobre as petições para a admissão, no Asilo de Santa Teresa, das meninas: Joana, filha de Arsênia e de Aristhéa, filha natural de Paraxedes, ambas as mães qualificadas como pretas libertas.

No ofício em que o diretor se refere à petição de Joana, lê-se o seguinte:

> Cumprindo o despacho de V. Ex.ª proferido no incluso requerimento de José Gomes de Souza Gaioso, o qual obriga-se a pagar um ano de mensalidades como pensionista particular a menor Joana, filha de preta liberta Arsênia, cuja admissão no Asilo como desvalidada é solicitada pelo Tenente Coronel Luís Vieira da Silva, primo do suplicante, tenho a informar a V. Ex.ª que a vista da oferta do suplicante Gaioso, e achando-se a sobredita menor nas condições do Regulamento de 16 de janeiro de 1855 por ter onze anos de idade, como se evidencia no documento junto à petição não há inconveniente em ser ela admitida no Asilo, pagando as mensalidades de pensionistas particulares por um ano, afim de ficar depois pensionista da província, porque neste meio tempo é natural que se dê vaga no mesmo estabelecimento para sua admissão ou provisória ou definitiva, na segunda qualidade. (OFÍCIO do diretor do Asilo de Santa Teresa S, 1868).

Como se vê, Joana entrou como aluna particular no Asilo Santa Teresa, um caso diferente dos demais. A partir desse caso, outras petições aparecem durante o ano de 1867, propondo entrada de educandas como particular, por algum tempo. Caso semelhante ocorre em benefício de Aristhéa, em ofício de 10 de novembro de 1867:

> Cumprindo o segundo despacho de V. Ex.ª proferido na inclusão petição do Tenente Coronel José Caetano Vaz Júnior que solicita a admissão no Asilo de

> Santa Tereza de sua protegida Aristhéa de nove para 10 anos de idade, filha natural da preta liberta Praxedes, propondo-se o mesmo a pagar mensalidades por espaço de quinze meses para ser ao cabo deste tempo admitida a sua protegida como pensionista da província, por não haver atualmente vaga no Asilo, tenho a informar a V. Ex.ª que se tem entendido para admissão de desvalidos no Asilo que as filhas de pais incertos de mulheres não casadas, ou da condição da mãe da protegida do suplicante, a qual me consta aliás ser pobre, são órfãos de pai ou estão na última parte do art. 21 do regulamento de 16 de janeiro de 1855, porque tal incerteza equivale à orfandade, acrescentando que neste caso ela consta de certidão de batismo junto à petição porque, ali não vem declarado o pai, documento este com que em casos idênticos se tem provado sobre a dita incerteza. (OFÍCIO do diretor do Asilo de Santa Teresa, 1867).

O fato de essas duas educandas pensionistas particulares, sendo negras, terem a devida indicação omitida, pode ser explicado por se tratarem de pensionistas particulares subvencionadas por dois tenentes coronéis, o que indica serem detentoras de algum *status* econômico, cujo qualificativo considerado negativo poderia trazer algum tipo de problema para os respectivos protetores.

Apesar de comprovada existência de oito alunas negras no Asilo de Santa Teresa até o ano de 1868, chama atenção um número próximo a esse de meninas, nas mesmas condições das descritas, que receberam parecer positivo do diretor do Asilo para serem admitidas como educandas, mas, por algum motivo não foram efetivadas como alunas na escola. São elas: Lídia, liberta, filha de escrava; Henriqueta, liberta, filha de escrava; Fabornia, liberta, filha de escrava; Barbara, liberta, filha de escrava; Estefânea, filha de liberta; Maria do Carmo, parda liberta, filha de escrava; e Victória, filha de escrava. (OFÍCIO do diretor do Asilo de Santa Teresa, 1868).

Por que estas meninas receberam parecer positivo, do diretor da escola, para serem admitidas, mas não constam da relação de

alunas existentes na casa no ano de 1868? O que as teria impedido de ser admitidas? Haveria alguma relação entre a condição de suas mães e a não admissão das respectivas filhas?

O diferencial entre as meninas que se tornaram educandas do Asilo e as que não conseguiram a admissão, apesar do parecer positivo do diretor da Casa, é o fato de quase todas (05 meninas) serem filhas de mães escravas e qualificadas como libertas. As exceções são Estephania, filha de liberta, e Victória, a única que, filha de mãe escrava, não recebeu o qualificativo de liberta, o que leva a concluir tratar-se de uma escrava.

Enquanto que, entre as seis meninas admitidas ao Asilo, quatro são mestiças, duas filhas de libertas e todas são acompanhadas pelo nome das mães, ocorre contraste no caso das meninas que não foram admitidas. Nesse caso, há maior incidência de identificação de mães na condição de escrava, citadas sem nome próprio, a exceção de uma liberta e outra crioula (Clara e Zezina).

Interessante chamar atenção para o aspecto cor discriminado nos documentos de solicitação de admissão das candidatas à vaga nessa escola. Os únicos termos citados são parda e mulata, o que informa sobre a condição miscigenada da menina. A omissão de termo que identifique a menor, como *preta*, evidencia a carga negativa interpretada no qualificativo, por certo uma equivalência ao da palavra escrava, também omitida. Por outro lado, tais qualificativos omitidos na identificação das meninas aparecem acompanhados de adjetivos que informam sobre suas mães. Esses aspectos levam a perceber que a condição de livre e de miscigenada funcionava como requisito que favorecia a admissão de meninas negras. Ou que, invertendo a interpretação, o acesso escolar para escravas ou descendentes próximos poderia ser tão difícil quanto para os libertos de pele escura mais acentuada.

Apesar de a entrada de meninas negras no Asilo ter se tornado mais evidente, a partir de 1862, não se pode descartar que, antes deste período, outras meninas, nas mesmas condições, tenham sido admitidas. Isso é o que se percebe com a leitura de um ofício que trata do casamento da parda Maria Rita Bayma, com 16 anos, cujo

pretendente "é um rapaz pardo como a pretendida, e bem morigerado [...]" (OFÍCIO do Diretor do Asilo de Santa Teresa, de 26 de outubro de 1865).

Vale ressaltar que a prática de alforriar assumida pelas associações caritativas beneficiou, principalmente, escravas de menor idade. Schwartz (2005, p. 275) revela que o número de mulheres alforriadas era o dobro do de homens, principalmente quando a mulher atingia os treze anos. Embora as mulheres fossem a minoria entre a população cativa, correspondiam à maioria a adquirir alforria (VAINFAS, 2002, p. 34). Tal fato evidencia a possibilidade de haver uma demanda de libertas de menor idade disponíveis à frequência escolar.

A prática de libertar meninas de menor idade pela compra de alforria, como uma ação de benevolência social, se inicia no Maranhão no ano de 1867, pela ocasião da festa do Protetor da Irmandade do Glorioso São Benedito. Naquele ano, a irmandade promoveu, através da obtenção de esmolas, a alforria de 15 meninas. No ano seguinte, em razão da mesma solenidade, alforriaram-se 36 meninas, atingindo, até o ano de 1872, um total de 160 crianças libertas (*PUBLICADOR MARANHENSE*, 9 de abril de 1872).

Seguindo a mesma tendência assumida pela Irmandade do Glorioso São Benedito, é que a Sociedade Manumisssora 28 de Julho alforriou, até o ano de 1871, 29 escravos, sendo que, desse total, vinte pessoas eram do sexo feminino, conforme a entidade relatou ao presidente da província em 4 de dezembro de 1871 (RELATÓRIO da Sociedade Manumissora Vinte e Oito de Julho em 4 de dezembro de 1871, APEM, avulsos, Cx. 1869-1889).

As entidades que assumiam o papel manumissor davam preferência à alforria de meninas, isso porque eram entidades que almejavam a libertação da escravidão no Brasil de forma "pacífica e gradual", sem prejuízo dos senhores. Como havia maior necessidade do braço masculino para manutenção da ordem escravista, as mulheres eram menos essenciais em quantidade no contexto da escravidão e também representavam "...fontes de famílias no futuro da sociedade" (*PUBLICADOR MARANHENSE*, 9 de abril de 1872, p. 2).

Considerações Finais

Na província do Maranhão, observa-se que os negros se apropriavam de símbolos de civilidade associados à cultura europeia, o que serve para desmistificar os discursos estereotipados que os caracterizavam como seres bárbaros, portanto, desprovidos de cultura.

Percebe-se que o uso da leitura e da escrita não se constituía em prática cultural vivenciada apenas pelos negros que visavam inserção social na dinâmica da sociedade imperial. Também se faziam presentes práticas de leitura e escrita entre aqueles que tinham no confronto da ordem estabelecida a sua forma de vida, a exemplo dos que viviam em quilombos e organizavam insurreições.

Demonstra-se que a demanda por instrução, existente durante o século XIX, permitiu que as práticas escolares se disseminassem além das expectativas governamentais, que se dividiam entre o desejo de massificar a instrução e os esforços para controlar a abrangência dos seus resultados, quando manifestavam preocupações pela existência de negros que dominavam a escrita. Desta forma, o uso do saber escolar representou um instrumento a mais a favor dos contingentes empobrecidos e que se confrontavam aos interesses dos grupos dominantes. Nesse caso situam-se os rebeldes da história, nomeados quilombolas.

Sendo assim, pode-se afirmar que a miséria em que por tantos anos os grupos de descendentes de africanos estiveram submetidos, no Brasil e no Maranhão não pode ser justificada como resultado das limitações naturais das camadas desses grupos de se incorporar ao universo cultural legitimado como condição para a inclusão socioeconômica, como a literatura histórica mais tradicional afirma. Os dados até aqui evidenciados informam que a pobreza disseminada entre os negros tem se afirmado como consequência da existência de barreiras sociais impostas conforme a cor da pele, desde os tempos mais remotos da história brasileira.

Referências

APEM, Arquivo Público do Estado do Maranhão. **Documentos para a história da Balaiada**. São Luís: FUNCMA/APEM, 2001.

______ Arquivo Público do Estado do Maranhão **A invasão do Quilombo Limoeiro.** São Luís: SIOGE/APEM, 1992.

ARAUJO, Mundinha. **Insurreição de escravos em Viana - 1867**. 2 ed. São Luís: Edições AVL, 2006.

COSTA SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo**: a África e a escravidão de 1500 a 1700. 2. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

CRUZ, M. S. Famílias e alunos de origem africana no Maranhão do Século XIX. **Cadernos de Pesquisa.** Campinas: Fundação Carlos Chagas, v. 41, p. 928-947, 2011.

_______. Alunos escravos em escolas maranhenses do século XIX: uma contribuição para ampliação das abordagens em história da educação brasileira In: FARIA, R. H. et. al. **Saberes e fazeres em construção**: Maranhão, séculos XIX-XXI. São Luís: EdUFMA, 2011a. p. 113-147.

_______. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização no Maranhão do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 20, p.73-74, 2009.

_______, A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial. **Outros Tempos**. São Luís, v. 6, p.110-126, 2009a,

MARQUES, A. César. **Dicionário histórico geográfico da província do Maranhão**. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Fon-fon e Seleta, 1970.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENDONÇA, Joseli Nunes. **Cenas da Abolição**: escravos e senhores no Parlamento e na Justiça. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MOTA, Antônia da Silva; Família e fortuna no Maranhão setecentista. In: COSTA, Wagner Cabral (Org.). **História do Maranhão**: novos estudos. São Luís: EdUFMA, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro 1808-1850**. 2. ed. revisada e ampliada, Campinas, SP: EdUnicamp; Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2002.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial - 1822-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

Parte 3

Educação e a Abolição da Escravidão no Brasil

Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças (1838-1898), José do Patrocínio (1853-1905) e Manuel Querino (1851-1923)

Alessandra Frota Martinez de Schueler

Apresentação

Desde os anos de 1870, muitos intelectuais tiveram presença marcante nos debates e nas ações educacionais. Políticos, jornalistas, juristas, bacharéis, médicos, professores públicos e particulares, em várias cidades brasileiras, se engajaram na luta pela educação por meio de várias frentes, como a imprensa, as Conferências Públicas, o ingresso em Sociedades de Instrução, Clubes Abolicionistas, a abertura de aulas noturnas nas suas próprias escolas, entre outras iniciativas (SOUZA; TORRES, 2013). Estudos sobre Luiz Gama[84], Antonio Pereira Rebouças[85], André Rebouças[86], José do Patrocínio[87] e sobre os professores negros Pretextato dos Passos[88], Philippe Alberto[89], Hemetério dos Santos[90] tem apontado para a participação significativa da população negra no mundo letrado, até mesmo em posições de liderança (FONSECA, 2002; BARROS, 2005; WISSENBACH, 2002).

84 AZEVEDO, 1999.

85 GRINBERG, 2002.

86 GUIMARÃES, 2014; SCHUELER; PINTO, 2013; CARVALHO, 1988; PESSANHA, 2005.

87 Guimarães, 2014; SILVA, 2006.

88 SILVA, 2000.

89 VILLELA, 2012.

90 MÜLLER, 2007.

O presente artigo tem o objetivo de analisar as trajetórias, os projetos sonhados e as iniciativas educacionais implementados por intelectuais que viveram o processo de abolição e o pós-abolição na sociedade brasileira. Naquele período, no contexto de emergência de uma "gramática racial", as representações sobre a construção da nação tiveram de enfrentar as graves questões sociais colocadas pelos processos de emancipação dos escravos e pela composição multirracial e étnica da população (ALBUQUERQUE, 2009; MATTOS, 2009). Privilegio aqui as experiências de André Rebouças[91], José do Patrocínio[92] e Manoel Querino, já bem conhecidos e destacados intelectuais negros que viveram nas cidades do Rio de Janeiro e em Salvador, no último caso, e que tiveram seus destinos marcados pela afinidade de lutas e pelos sonhos de reforma social que compartilharam. Trajetórias que se cruzaram não apenas pela intensa participação na configuração do espaço público, nas campanhas abolicionista, republicana e/ou no movimento trabalhista, mas, sobretudo, pela presença marcante na docência, no ofício de ensinar.

O repertório teórico-metodológico referenciado neste estudo se apresenta na interface entre a História Social da Educação do Negro, a História Cultural, a História Intelectual e a Micro-História. Para a investigação, considero fundamental a reflexão de François Sirinelli (2003) a respeito dos intelectuais e suas redes de sociabilidade. Nessa perspectiva, o intelectual é caracterizado a partir de seu engajamento político e cultural em espaços plurais. É tanto aquele que escreve e produz conhecimento, ideias e representações sobre o mundo social quanto o que atua no sentido de intermediar, divulgar e intervir em prol de determinadas questões e concepções no espaço público. O que define o enquadramento de um indivíduo como intelectual é a função ou o lugar social exercido em diversos níveis, constituindo-se, então, uma categoria social distinta, que tem modos de formação e apropriação específicos. Cabe ressaltar que

91 Análise sobre projetos educacionais, de forma mais detalhada, pode ser consultada em Schueler, Pinto, 2013.

92 Sobre José do Patrocínio, ver também o trabalho apresentado no Seminário de 20 anos do Núcleo de Pesquisa em História Cultural, Universidade Federal Fluminense, 2012 (no prelo).

buscamos destacar as trajetórias relacionais e os contextos móveis nos quais os intelectuais se mobilizaram e viveram (Levi, 1998).

Como adverte Jacques Revel (1998), a trajetória de um indivíduo permite ao historiador recompor e pensar questões mais gerais relativas às relações familiares, de formação escolar/acadêmica, às estratégias de socialização e de ação no mundo. Isso ajuda a nos manter alerta, do ponto de vista teórico-metodológico, para as armadilhas da "ilusão biográfica" (BOURDIEU, 1996). É preciso considerar que as ações, escolhas possíveis, decisões, permanentes mudanças e deslocamentos de um indivíduo nos dão a dimensão da complexidade dos condicionamentos da experiência, da pluralidade dos campos de possibilidades e contextos móveis existenciais.

Outra perspectiva teórica adotada se refere ao uso da categoria **negro,** em sentido contemporâneo, conforme o termo tem sido construído pelos movimentos negros no Brasil, enquanto marca da escravidão africana e de reivindicação identitária (MATTOS, 2009, p. 34). Isto não significa ignorar o fato de que as designações de cor estiveram sujeitas às clivagens sociais, às desigualdades, às hierarquias da sociedade escravista e à diversidade de estatutos e experiências negras (liberdade, escravidão, alforrias, reescravizações etc) nas Américas. É preciso, portanto, considerar e interpretar, no processo de pesquisa, as várias designações de cor historicamente em disputa[93]. O que não implica, evidentemente, negar a centralidade da escravidão e da histórica desigualdade racial em nossa sociedade (FONSECA, 2002; BARROS, 2005).

As fontes da pesquisa são constituídas pela própria produção escrita dos intelectuais negros em estudo e também pela vasta historiografia especializada em suas biografias. Para tanto, a investigação buscou localizar, selecionar e analisar fontes documentais, tais como manuscritos e impressos produzidos por estes inte-

93 Segundo Mattos (2002, p. 23), em meados do século XIX, a simples tentativa de introduzir da categoria "cor" nas primeiras experiências de recenseamento da população imperial gerou protestos generalizados. Um primeiro regulamento para instituição do registro civil de nascimento e óbito (1850) gerou revoltas armadas em vários municípios do Nordeste, baseadas na crença de que o regulamento - apelidado de "Lei do Cativeiro" - teria por objetivo escravizar a "gente de cor". Sobre o tema, consultar Chalhoub (2012).

lectuais, em vários suportes: obras, livros, panfletos, opúsculos, discursos políticos, conferências, projetos, artigos e editoriais para a imprensa, com destaque, neste último caso, para os jornais e revistas, nas quais atuaram como redatores, editores, jornalistas e colaboradores.

"Educar o negro nos mais elevados princípios da ciência": educação e reforma social em André Rebouças (1838-1898)

> Há negros nas universidades, nas academias, nos colégios e nas escolas; há negros médicos, advogados, em todas as profissões; há negros deputados e senadores; há negros padres, em todos os ramos da religião cristã. [...] e ninguém ousa mais pôr em dúvida que se possa educar o negro nos mais elevados princípios da ciência e de moral cristã. (André Rebouças. *Revista Novo Mundo*, Nov./1879, p. 250).

Em artigo escrito para a *Revista Novo Mundo,* André Rebouças narra os impactos de uma viagem aos Estados Unidos da América no seu pensamento social. Para Maria Alice Rezende de Carvalho (1995), a experiência teria contribuído para consolidar, no então jovem engenheiro e professor da Escola Central Militar, o ideal de realização de uma nova nação brasileira. Na sua perspectiva, aquele país representava o desenvolvimento social e econômico, a livre iniciativa no âmbito da educação e a moderna civilização industrial (CARVALHO, 1995). Tal representação não havia sido abalada, nem mesmo nas situações concretas em que sofreu discriminação racial, como, por exemplo, quando não conseguiu um hotel sem a intervenção do Cônsul brasileiro, ou quando não lhe foi servido alimento em restaurantes ou trens (REBOUÇAS, 1938, p. 245). Apesar das práticas de segregação racial, a sociedade estadunidense não lhe parecia uma sociedade de privilégios. Na sua visão, constituía uma

sociedade na qual o esforço individual e a dignidade do trabalho coroavam a ascensão e o reconhecimento social.[94]

Esta perspectiva idílica sobre os Estados Unidos da América pode ser compreendida se voltarmos nossa atenção para a experiência vivida por André Rebouças e sua família no Brasil escravista. Especificamente aqui, mas não somente, as designações de cor e as representações sobre a raça foram construídas historicamente, atravessadas pelas ambiguidades jurídicas e sociais e pela diversidade da experiência dos negros. Ao mesmo tempo, *coisa e pessoa*, no caso do escravo, tais ambivalências se expressavam, evidentemente, no âmbito das relações sociais cotidianas e desencadeavam indefinições e tensões permanentes em toda a hierarquia social, inclusive para os negros livres e libertos (GRINBERG, 2002).

Nascido de uma família de negros livres, certamente, André Rebouças, há muito havia aprendido com seu pai, Antonio Pereira Rebouças, a refletir sobre a sua origem, a questionar seu lugar no mundo e a se inquietar com a dubiedade da condição jurídica dos negros libertos numa sociedade em que a própria condição jurídica do escravo era marcada por contradições. Seu pai, Antonio Pereira Rebouças (1798-1848), era filho de liberta e alfaiate português. Nasceu na Bahia, autodidata no estudo das leis, tornou-se rábula, advogado provisionado e especialista em direito civil, na monarquia. Nas décadas de 1830 e 1840, foi Deputado, Conselheiro da Coroa e atuou como advogado do Conselho de Estado. Escreveu autobiografias e produziu discursos; artigos em jornais, além de comentários jurídicos. Os seus três irmãos, tios de André, também ingressaram em processos de escolarização formal (formaram-se: um médico, um engenheiro e outro escrivão). Era membro fundador da Sociedade Amante da Instrução (1829). Entusiasta do liberalismo e do direito de propriedade, defendia as restrições censitárias para a cidadania. No entanto, partilhando da ideologia liberal que valorizava "talentos" e "virtudes" individuais, Antonio Pereira Re-

94 Análise mais detalhada sobre o pensamento educacional de André Rebouças foi publicada em Schueler, Pinto, 2013.

bouças lutou pela entrada de libertos nos cargos públicos mais altos do Estado, desde que comprovassem suas posses. Considerava o critério da "ingenuidade", estabelecida para o cidadão ativo pleno, uma exceção odiosa[95] (GRINBERG, 2002).

Na sociedade escravista brasileira, a experiência de ser negro, nascido livre, numa família com privilegiadas redes de sociabilidades políticas, foi fundamental para a construção, na formação de André Rebouças, da representação acerca do mérito individual como um dos caminhos possíveis para a mobilidade social. Sem dúvida, tal representação foi partilhada por mais de uma geração de sua família. Nascido em 13 de janeiro de 1838, em Cachoeiras, província da Bahia, André Rebouças, ainda criança, emigrou da Bahia para o Rio de Janeiro, em 1846, em função da eleição de seu pai para ocupar cargo político no Parlamento.

De acordo com as notas biográficas inscritas no seu Diário, é possível apreender a centralidade e o valor que a formação educacional tinha em seu ambiente doméstico. Na Corte, André Rebouças iniciou sua experiência com as letras, por intermédio de seu pai, quem o ensinou a ler, juntamente com seus irmãos, entre os anos de 1847 e 1848. Aos oito anos de idade, juntamente com o irmão Antônio, ingressou no colégio de Camilo Tertuliano Valderato, situado no Campo de Santana, próximo a sua residência, no qual teve aulas de aritmética, português e caligrafia. Entre 1849 e 1852, André Rebouças foi matriculado interno no Colégio de Henrique Kôpke, instituição com franca orientação leiga e positivista, na cidade de

95 Do ponto de vista jurídico, os libertos, embora brasileiros, sofriam uma série de restrições no que se refere aos direitos políticos. Pela Constituição de 1824, os libertos, nascidos no Brasil, eram considerados cidadãos brasileiros. Embora não gozassem de plenos direitos políticos, pois não podiam atuar como eleitores na escolha do colégio eleitoral, e nem se eleger para o exercício dos cargos públicos que exigiam o nascimento sem a "mancha de sangue" (ou seja, o nascimento de ventre livre), os libertos poderiam atuar como votantes nas eleições distritais. Quanto ao exercício de outras capacidades jurídicas, como os direitos civis e obrigacionais, o direito de acesso à instrução pública, a condição jurídica do liberto, permanecia ambígua e indefinida, em decorrência da multiplicidade de formas assumidas pela experiência da escravidão no Brasil. Durante todo o século, intelectuais, políticos, advogados, juristas demonstraram preocupação em delimitar a condição jurídica dos libertos, como foi o caso, por exemplo, da família do Conselheiro Antonio Pereira Rebouças. Não havia clareza em relação à condição jurídica desta população, o que acirrava ainda mais a complexidade, as tensões e os antagonismos sociais.

Petrópolis. Nesse Colégio, teve contato com disciplinas científicas e técnicas. Matérias de cunho profissionalizante para o comércio, como contabilidade e escrituração, também eram oferecidas, assim como aulas de ginástica e dança, além das disciplinas literárias e humanistas clássicas, de caráter preparatório para admissão aos cursos superiores.

Ainda em 1852, preparou-se com professores particulares e em aulas preparatórias para prestar os exames da Escola Militar (depois, Escola Central e Escola Politécnica). Foi aprovado para a Escola Militar e se alistou no exército como recruta (1856). Nesses anos, André Rebouças também se transformou em professor. Atuou como repetidor de preparatórios para os exames da Escola Militar e lecionou em colégios particulares da cidade, como o Colégio Aquino (iniciou em 1869), local em que, provavelmente, sua trajetória se cruzou com a de José do Patrocínio, aluno bolsista da escola, em 1873.[96] Em 1859, matriculou-se na Escola Militar e de Aplicação do Exército. Em 1860, recebeu o grau de Engenheiro Militar. Rebouças teve um vínculo profundo com a Escola Politécnica, na qual lecionava, e com o Clube de Engenharia, que ajudou a fundar. A trajetória profissional do engenheiro e abolicionista André Rebouças foi narrada, por ele próprio, em seu Diário, como um caminho tortuoso e constante de lutas e esforço. Em vários momentos da *escrita de si* reverberou a concepção liberal a respeito do mérito individual, da educação e do trabalho, que dignificam e constituem o homem livre e a modernidade da nação.

Ao concluir o curso de engenharia, solicitou bolsa de estudos para a Europa. A licença para viagem foi concedida pela Escola Militar, contudo, não obteve financiamento. Em fevereiro de 1861, custeado pelo pai, Rebouças partiu em viagem de dois anos para estudar teoria e prática da Engenharia Civil na Europa. Segundo os biógrafos, a ocasião da recusa da bolsa de estudos por parte

---

96 Professores repetidores era a denominação dada àqueles que cumpriam o papel de repassar as matérias e conteúdos de uma disciplina. Em regra, eram contratados ou substitutos dos professores efetivos da instituição. Em algumas instituições eram chamados de lentes substitutos, ou professores adjuntos, como no Colégio Imperial Pedro II, nas Faculdades do Império e nas escolas primárias.

da Escola Militar evidenciou, para André Rebouças, a força da desigualdade e a presença incômoda do problema racial no Brasil (VERÍSSIMO, 1939). Em notas discretas no Diário, reconhecia ter, em várias ocasiões, sentido na pele a ambivalência de sua condição, por vezes parecendo viver na fronteira entre a aceitação pública de seu esforço intelectual e a discriminação racial (PESSANHA, 2005; SPITZER, 1980).

O cultivo de uma educação "civilizada" se aprofundou nas viagens que fez ao exterior. Na Europa, André Rebouças integrou a Comissão Especial Brasileira preparatória para Exposição Internacional de 1862, em Londres. No retorno ao Brasil, já em 1863, envolveu-se em vários projetos em diferentes regiões e províncias brasileiras, dentre os quais se destacam a reforma dos portos, fortalezas, construção de ferrovias, melhoria no sistema de abastecimento de água e nos serviços de esgoto. Em seu Diário, além de se referir com regularidade às visitas em instituições educativas no Brasil e no exterior, também nos chama a atenção o registro de quantias enviadas para a família, especialmente destinadas ao custeio da educação particular dos irmãos menores. Em várias ocasiões, André Rebouças também mencionou as lições particulares ministradas por ele aos irmãos no âmbito doméstico cotidiano, fatos que reforçam, na sua narrativa, o lugar da educação, a dedicação aos estudos e o seu envolvimento com as atividades de ensino.

A educação, em vários de seus textos, surgiu como uma das reformas sociais mais urgentes para a sociedade e Império brasileiro. Na obra *Agricultura Nacional Estudos Econômicos: propaganda abolicionista e democrática*[97], há a defesa explícita da ideia de que o progresso do país só seria possível com um pesado investimento em instrução pública, teórica e prática, a fim de estimular o trabalho, o cultivo da terra, aperfeiçoar o trabalhador nacional,visando também o seu próprio bem-estar. Como um espelho de sua própria trajetória, André Rebouças atribuía à educação o poder de construir, para os

97 Utilizo também partes do Diário de André Rebouças, cuja edição foi realizada por José Ignácio Veríssimo e Ana Flora, em 1938. Igualmente, consultei a biografia do intelectual, escrita por José Ignácio Veríssimo e publicada no ano seguinte.

negros, escravos e libertos, um projeto de elevação intelectual, moral e cultural. Segundo ele, "o alfa de toda reforma é a educação", pois o ensino configurava-se num dos principais mecanismos de ascensão social (REBOUÇAS, 1988, p. 284). Advogava a difusão, para todos os brasileiros, da instrução primária, profissional e técnica, de nível secundário e superior, para formar trabalhadores qualificados no campo e nas cidades. Como outros intelectuais de seu tempo, criticava com veemência a tradição bacharelesca do ensino no Brasil.

A associação entre educação e liberdade evidenciou-se na Escola Politécnica, onde, na qualidade de professor, juntamente com os alunos, apoiou a formação do clube abolicionista da instituição. Envolveu-se, com especial ênfase na década de 1880, no movimento social de abolição da escravidão. Fundou e participou de inúmeras sociedades e associações, tais como a Sociedade Brasileira contra a Escravidão, que promoveu em parceria com Joaquim Nabuco; com Afonso d'Escragnolle Taunay fundou a Sociedade Central de Imigração; com Nicolau Moreira e Vicente de Souza originou a Sociedade Central Emancipadora; e, ainda, a Confederação Abolicionista, com José do Patrocínio (PESSANHA, 2005).

A produção escrita de André Rebouças nos oferece a oportunidade de acompanhar a sua trajetória como intelectual e professor na cidade Rio de Janeiro. Após a abolição da escravatura, continuou a escrever artigos e textos favoráveis à educação, à fragmentação do latifúndio, à imigração europeia e à valorização do trabalho. Acrescentou às suas argumentações o tema da extinção da miséria no contexto pós-abolição, por meio de fundação de instituições de abrigo e educação para órfãos e crianças pobres, que deveria atingir, majoritariamente, a população negra (REBOUÇAS, 1889). Com a proclamação da República, André Rebouças deixou o Brasil, acompanhando a família imperial. Faleceu em Funchal, na Ilha da Madeira, em 1898.

“A lei de 28 de setembro foi uma das santas emboscadas da liberdade”: José do Patrocínio (1853-1905)[98]

Pelos idos de 1873, na cidade do Rio de Janeiro, a trajetória de André Rebouças se encontrou com a de José do Patrocínio, outro intelectual negro que se construiu nas fileiras da imprensa abolicionista, nas conferências públicas, nos *meetings* e na atuação como professor e preceptor de cursos noturnos. É bem possível que tenham se conhecido no Colégio Aquino, no qual André Rebouças lecionou e José do Patrocínio estudou, visando a prestar os exames para Faculdade de Farmácia. Nesses anos, os impactos da Lei do Ventre Livre (28 de setembro de 1871) esquentaram os debates públicos e contribuíram para a constituição de redes de sociabilidade abolicionista, de clubes republicanos, jornais, periódicos, escolas de primeiras letras e aulas noturnas destinadas à população livre e liberta (MARTINEZ, 1997; COSTA, 2002; SOUZA; TORRES, 2013).

Nascido em 9 de outubro de 1853, em Campos, Patrocínio era filho natural da negra Justina Maria do Espírito Santo com o cônego João Carlos Monteiro. Foi batizado e registrado como livre, em 8 de novembro de 1853, na Igreja da Matriz de São Salvador. Os biógrafos e memorialistas não fornecem muitas pistas sobre sua vivência escolar e a aprendizagem de primeiras letras. Em 1860, ainda em Campos, passou a frequentar a casa de escola primária regida pelo padre Antunes. Os biógrafos relatam uma infância de relativo conforto e a constituição de uma rede social que, proporcionada pela ambiência familiar, teria sido fundamental no seu deslocamento para a Corte, provavelmente em março de 1868. Por meio de relações pessoais e da amizade com o Dr. Albino de Alvarenga, então chefe da Clínica da Santa Casa de Misericórdia, Patrocínio conseguiu ingressar no sistema de aprendizagem oferecido pela instituição (SILVA, 2006).

98 Análise mais detalhada da trajetória de José do Patrocínio pode ser encontrada em Schueler, 2014 (no prelo).

É interessante apontar para as diferenças nos estatutos sociais e de formação entre André Rebouças e José do Patrocínio. Ao último, de filiação ilegítima, como vários outros meninos na sua condição, foi destinado desde cedo para a aprendizagem de ofícios.[99] O período na Santa Casa foi representado por José do Patrocínio como uma época de trabalho pesadíssimo, no qual vivera sem conforto e sem esperança: "Varria o chão, lavava frascos e misturava drogas, além de morar e comer na própria Santa Casa", sustentando-se com a féria de plantões de trabalho dominicais, o auxílio de uma Sociedade Beneficente ligada à Faculdade de Medicina e uma pequena mesada enviada pelo pai (MAGALHÃES, 1972).

Em 1872, Patrocínio iniciou o curso de farmácia na Faculdade de Medicina[100]. Ao ingressar no ensino superior, fortaleceu e ampliou suas amizades. Com Demerval da Fonseca, estudante de Medicina, editou folhas acadêmicas, tais como *Os Ferrões* (1875) e o *Lábaro Acadêmico* (1876). Por meio do relacionamento pessoal construído com João Pacheco Vilanova, ex-colega de Externato, em 1874, passou a residir e trabalhar na casa do capitão Emiliano Sena. José do Patrocínio assumiu, então, a preceptoria de quatro crianças, Maria Henriqueta, Rosália, Adelaide e Cévola, filhos do anfitrião. O ofício de ensinar, aliás, foi prática corrente em sua vida. Memorialistas, como Raimundo Magalhães Jr. e Osvaldo Orico, informam que, nos seus últimos anos, ele abriu escola primária para ensino de crianças pobres, na casa humilde do subúrbio de Inhaúma, bairro onde foi morar com D. Henriqueta, após a falência de recursos e o fim da folha que dirigia, *A Cidade do Rio*, em 1903 (MAGALHÃES JUNIOR, 1972). A residência Emiliano Sena funcionava como local estratégico de reunião e discussão do Clube Republicano, ponto de encontro de intelectuais, homens e mulheres letrados que defendiam também a causa e abolicionista. Do mesmo modo que Patrocínio,

99 Sobre a aprendizagem de ofícios para meninas e meninos, ver Gandelman, 2001.

100 Desde 1832, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro expedia os títulos de Doutor em Medicina, de farmacêutico e de parteira. A formação na botica se dava pelo ensino, o estudo e a aprendizagem prática da produção e formulação dos medicamentos. Lei de 03/10/1832. (Coleção das Leis do Império do Brasil apud PIMENTA, 2003, p. 100.

João Rodrigues Pacheco Vilanova também atuava como professor e lecionava em curso gratuito de alfabetização para adultos e menores, a Escola Noturna Gratuita em São Cristovão, custeada por Emiliano Sena. Entre os alunos encontravam-se "pessoas de cor e a maioria de escravos fugidos", o que fez com que o local ficasse conhecido por Quilombo da Cancela (SALLES, 2011).

Em meados da década de 1870, Patrocínio intensificou sua produção para a imprensa. Foi redator conferente no jornal *A Reforma* e, no ano seguinte, estreou uma coluna no periódico *A Vida Fluminense*. Em 1877, passou a fazer parte da *Gazeta de Notícias*. Com a ajuda de seu sogro, o capitão Emiliano Sena, ele adquiriu, em 1880, a *Gazeta da Tarde*, folha dirigida pelo advogado abolicionista Ferreira de Menezes, que então passava por uma crise financeira. A *Gazeta da Tarde*, jornal abolicionista, considerado radical, contava com os editoriais escritos por Patrocínio e contava, entre colunistas e redatores, com a participação do engenheiro André Rebouças.[101] Juntos, os dois fundaram e escreveram o Manifesto, além de várias conferências da Confederação Abolicionista.

A relação entre abolição, Lei do Ventre Livre e desenvolvimento da educação formal (escolas primárias, cursos noturnos para jovens e adultos libertos, instrução profissional etc.) aparece como temática explícita nos diversos artigos e textos de Patrocínio, publicados na *Gazeta da Tarde*.

Nos jornais, ressaltava a ambiguidade da condição de ingênuos e libertos, e as possibilidades de ação desses sujeitos na sociedade escravista em crise. Políticas, como a Lei do Ventre Livre (1871), formação de pecúlio para financiamento de alforrias e abolição da escravidão, eram pautadas como questões que se relacionavam diretamente com a necessidade de promoção da educação moral e intelectual dos negros. A formação para o trabalho especializado,

---

101 Nesses anos, de acordo com Santos (2000, p. 67), a pauta de reformas sociais dos movimentos abolicionistas se afirma no sentido da defesa da abolição imediata, sem indenização aos senhores de escravos, e da democracia rural. A reforma agrária, a valorização do trabalho manual e técnico, a educação profissional e o investimento nas populações egressas da escravidão estavam entre as bandeiras defendidas pelos intelectuais abolicionistas mais radicais, como André Rebouças, Joaquim Nabuco e o próprio José do Patrocínio.

agrícola e urbano, especialmente a dirigida pelo Estado e pelas lideranças intelectuais abolicionistas, destacavam-se como pontos centrais de reforma social. Nesse aspecto, suas ideias se aproximavam claramente do programa de reformas defendido por André Rebouças. Destacou-se por realizar nos artigos de imprensa críticas ao ensino e às condições materiais das Academias do Império, especialmente à Faculdade de Medicina e Farmácia. Desaprovava os exames finais das escolas e faculdades, bem como aos colégios particulares e cursos de preparatórios. Em relação a estes últimos, considerava que funcionavam como "casas de corrupção da infância", posto que visavam apenas lucrar com o "comércio da instrução". Comungando do americanismo em voga entre parcelas da intelectualidade, como Tavares Bastos e André Rebouças, o modelo de educação estadunidense e a Doutrina Monroe eram citados por José do Patrocínio como políticas exemplares para o Império do Brasil, no qual o interior vegetava "sem estradas, sem escolas, sem liberdade e sem consciência".[102]

Uma questão que se relacionava à redefinição da cidadania e sua intrínseca relação com a educação popular, foi a reforma eleitoral. Esta surgiu como tema de vários artigos críticos de José do Patrocínio, especialmente na coluna A Semana Política, na *Gazeta de Notícias*. Por essa reforma, em janeiro de 1881, a alfabetização foi transformada, pela primeira vez, em crivo para o exercício do direito de voto. Cabe lembrar que a relação entre direitos políticos e instrução não existia na Constituição de 1824, ainda que algumas leis posteriores exigissem a capacidade de assinar o próprio nome como condição de participar nas eleições (NICOLAU, 2002). Ao exigir a alfabetização como requisito para a cidadania, a nova legislação eleitoral reduziu o quantitativo de eleitores no país a 1%. Na prática, efetivou-se a exclusão da maioria da população do Império dos direitos políticos.[103]

102 Referência ao trecho da obra de Tavares Bastos, A Província, 1870, por José do Patrocínio. Os Ferrões, 15/09/1875.

103 No final do século XIX, a cidade brasileira com o maior índice de alfabetização era a Corte (50%).

Em 1884, pela Confederação Abolicionista, Patrocínio lançou candidatura à Câmara dos Deputados (3º distrito do Município Neutro). Em sua plataforma constavam temas, como a libertação dos escravos sem indenização, o desenvolvimento industrial, a reforma eleitoral e a reforma da instrução pública. Com 160 votos, não foi eleito para a Câmara dos Deputados. Elegeu-se, no entanto, no auge da campanha pela liberdade imediata dos escravos, em 1886, para o cargo de vereador, pelos 1º, 2º e 3º distritos da Corte, com apoio da Confederação Abolicionista e de suas principais lideranças, João Clapp, Joaquim Nabuco e André Rebouças. Na propaganda política de campanha, além do combate ao contrabando de escravos do Norte, continuava a tecer ácidas críticas ao sistema eleitoral e a advogar a causa da difusão da instrução primária e profissional como programa urgente de reforma social:

> Empregarei o melhor das minhas forças para conseguir grandes leis: reforma da instrução pública e reforma eleitoral. Iniciarei a reforma da instrução pública pela do professorado, a partir do primário, de cujo grêmio entendo que devam sair, como os diretores das academias dos próprios corpos docentes, os delegados e o inspetor-geral. Quanto ao sistema eleitoral, demonstrarei a urgência de ampliá-lo, de modo que se dê ao povo o lugar atualmente só ocupado por algumas castas. (PATROCÍNIO *apud* MAGALHÃES, 1972, p.173).

A vida pela arte e pelos ofícios: Manuel Querino (1851-1923)

Por ocasião do aniversário de dez anos do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, em 1882, na cidade de Salvador, as trajetórias de José do Patrocínio e Manuel Querino se cruzaram. No auge das viagens pela campanha abolicionista pelas Províncias do Norte, José do Patrocínio proferiu uma conferência naquela instituição, estreitando os laços com as lideranças do movimento e com os professores da

instituição No momento, o oficial de pintor e professor negro baiano já atuava como docente na cadeira de Desenho, no Liceu e também no Colégio de Órfãos de São Joaquim (LEAL, 2009).

Nascido em 28 de julho de 1851, na cidade de Santo Amaro da Purificação, na Bahia, Querino, segundo a maior parte dos seus biógrafos, ficou órfão de pai e mãe bem cedo, aos 4 anos, vítimas da epidemia de cólera que assolou a região em 1855. Foi acolhido por uma vizinha que, sem condições de ampará-lo, levou o menino a Salvador, entregando-o ao Juiz de Órfãos. Este, por sua vez, nomeou o Dr. Manuel Correia Garcia seu tutor[104]. De grande notabilidade pública, Correia Garcia foi quem possibilitou sua inserção no mundo das primeiras letras e lhe ensinou o ofício de pintor (CALMON, 1973; LEAL, 2009).

Em 1868, por volta dos 16 ou 17 anos, Querino viajou para o Piauí, onde foi recrutado para a Guerra do Paraguai. Porém, notada sua habilidade com a escrita, ficou no Rio de Janeiro, exercendo a função de escriturário em seu Batalhão. Em outubro de 1870, conseguiu baixa do serviço militar. Retornou a sua terra natal, em 1871[105]. Aos 20 anos, passou a trabalhar como pintor-decorador em obras de construção civil durante o dia, enquanto estudava à noite. Ingressou nos estudos preparatórios do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, no qual integrou o grupo de alunos fundadores. Também iniciou seus estudos de francês e português no Colégio Vinte e Cinco de Março. Anos mais tarde, assumiu o cargo de professor da instituição e lecionou, gratuitamente, a cadeira de Desenho Industrial, até as vésperas da sua morte, em 1923. Pela instituição, recebeu a

104 Manoel Correia Garcia, bacharel em Direito, lente da Escola Normal de Salvador, onde assumiu as cadeiras de aritmética, desenho linear e caligrafia, e professor no Colégio de Órfãos de São Joaquim, idealizador e fundador do Instituto Histórico da Bahia, deputado provincial em duas legislaturas pelo Partido Liberal, conselheiro municipal e membro do Conselho Superior da Instrução Pública. Professor em primeiro grau diplomado pela Escola Normal de Paris, sócio-correspondente da Sociedade Propagadora das Bellas-Artes, sócio efetivo do Conservatório Dramático. Atuante nas áreas da instrução pública e jurisprudência escreveu Aplicação Moral, Política, Biographia de D. Romualdo e a tese em latim, sobre a Pena de Morte,trabalho que lhe proporcionou o diploma de doutor em filosofia pela Universidade de Tubingue, Alemanha.

105 Quando Querino retornou da guerra recebeu apoio do seu padrinho, o Conselheiro Manuel Pinto de Sousa Dantas, então chefe do Partido Liberal na Província da Bahia.

nomeação de lente de desenho geométrico e o diploma de Sócio Benemérito (TEIXEIRA BARROS, 1916)

Enquanto trabalhava e estudava, Manuel Querino inseriu-se na vida política e no movimento trabalhista. Em 1876, envolveu-se na criação da Sociedade Liga Operária Bahiana. Exercendo o cargo de secretário, aproximou-se de diversos segmentos sociais e políticos, uma vez que assumiu a função de intermediar negociações com os trabalhadores, os empreiteiros particulares e poderes constituídos. A Liga atuou na defesa dos interesses dos artífices da construção civil, em face dos arrematantes capitalistas que monopolizavam as obras e serviços, precarizando o trabalho e o valor da mão de obra.

Durante o período em que frequentou o Liceu de Artes e Ofícios, aproximou-se de seu mestre, o pintor espanhol Miguel Navarro y Cãnizares, a quem ajudara a conceber a Academia de Belas Artes, participando da criação e instalação em 1877. Querino diplomou-se, em 1882, como Desenhista. Deu continuidade aos seus estudos a fim de diplomar-se arquiteto, porém, não concluiu a formação. Anos depois, em 1885, foi nomeado membro do júri na Exposição da Escola de Belas Artes. Como tarefa do curso de arquitetura, escreveu uma memória para ser apresentada no Congresso Pedagógico do Rio de Janeiro de 1883, intitulada "*Modelos de casas escolares adaptadas ao clima do Brasil*". Como professor de Desenho Industrial no Liceu de Artes e Ofícios e, mais tarde, no Colégio de Órfãos de São Joaquim, elaborou dois livros didáticos destinados ao uso das escolas primárias, os quais foram aprovados e adotados no município de Salvador, por deliberação do Conselho Municipal de Instrução Pública.

Nos anos de 1870 e 1880, Querino atuou na imprensa e escreveu vários artigos abolicionistas na *Gazeta da Tarde*, jornal no qual era redator, de propriedade de Panphilo de Santa Cruz. Naquele período, participou de uma série de conferências abolicionistas realizadas no Liceu e patrocinadas pelos editores da gazeta.[106] *A Província* e

106 Nesse período, Querino casou-se com Ceciliana do Espírito Santo Querino, com quem teve quatro filhos: Maria Anatildes Querino, Manoel Querino Filho, Paulo Querino e Alzira Querino. Experimentou a morte precoce de seus filhos Paulo e Alzira e de sua esposa. Viúvo, em 1887, casou-se com Laura Pimentel Barbosa, com quem não teve filhos.

O Trabalho foram periódicos fundados por ele, tendo, o primeiro, circulado ainda no Império, entre os anos de 1887 e 1888, e, o último, nos anos iniciais da República, em 1892.

Configurados como espaços de sociabilidade, Leal aponta para a prática comum de artistas e operários de engajarem-se em mais de uma Sociedade beneficente, profissional ou religiosa, como ocorreu com Manuel Querino. Integrou e/ou participou ativamente das seguintes entidades: Irmandade de Nossa Senhora da Conceição do Tororó, no cargo de escrivão (1884), Sociedade Monte Pio dos Artistas (1894), Sociedade Beneficente Auxílio Fraternal, como Presidente da Assembleia Geral (1898). Também assumiu funções na Sociedade Propagadora de Bellas Artes, quando integrou a mesa administrativa da Irmandade do Rosário dos Pretos. Em 3 de maio de 1894, foi criado o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, fundação que contou com a sua presença (LEAL, 2009).

Empenhado na militância no movimento operário e acreditando na garantia de inclusão política, Querino, junto a outros artistas e operários, fundou o Partido Operário em 1890, já com o regime republicano instaurado. Aliado ao Partido Operário, foi nomeado Conselheiro Municipal, tendo a sua primeira investidura como intendente, na legislatura de 1891 a 1892. Em 1897, voltou a atuar no Conselho Municipal, desta vez, por meio de eleição popular. Em 1899, não conseguindo se reeleger Conselheiro Municipal afastou-se da política partidária, voltando sua atenção ao funcionalismo público, ao magistério, à pesquisa sobre os costumes e as culturas africanas na Bahia e à produção escrita.[107]

Entre os anos de 1903 e 1923, Querino produziu a maior parte de seus textos e obras. Em 1916, foi realizado o 5º Congresso Brasileiro de Geografia, evento em que apresentou o trabalho *A raça africana e seus costumes na Bahia*. No texto, ressaltou a importância

107 Em 1895, Querino passou a fazer parte do corpo docente efetivo do Colégio dos Órfãos de São Joaquim e da Escola de Belas Artes, como professor de Desenho Linear. No mesmo ano, foi nomeado para a Repartição de Obras Públicas, na qual assume a função de auxiliar de desenhista, tendo permanecido no cargo até 1916. Durante o tempo em que atuou na secretaria, exerceu atividades de amanuense, escriturário, de contabilidade, sem nunca conseguir promoção (LEAL, 2009, p. 94-95).

do trabalho do africano e de seus costumes na construção da nação brasileira. No mesmo ano, publicou outro trabalho que reuniu artigos e crônicas sobre as tradições culturais que caracterizavam a Bahia, intitulado de *A Bahia de Outr'ora – vultos e factos populares*. Publicou também, em 1918, o livro *O colono preto como fator de civilização brasileira,* no qual reafirmava a importância do negro africano no processo civilizatório do país.[108]

Intelectual que teve sua militância em favor do africano, do negro e do operário, voltado para a valorização do trabalho como importante instrumento de desenvolvimento do país, amante das artes, segundo Leal, Manuel Querino considerou a educação o meio possível de atingir o tão desejado mundo da civilização e do progresso. Em sua luta pela educação, defendeu a democratização do ensino, afirmando ser dever do Estado a sua oferta às classes populares. Indignou-se contra a exploração do ensino pelos colégios e cursos privados, inacessíveis aos trabalhadores, crianças e jovens pobres. Em seus artigos e livros, denunciou o alto índice de analfabetismo em que o país estava mergulhado, sempre alertando para o desinteresse do Estado em investir na instrução pública.

Decepcionado com a República, uma vez que acreditava no cumprimento dos ideais de igualdade e universalização dos direitos políticos e sociais aos cidadãos, especialmente, aos ex-escravos, argumentava:

> É o asfixiamento das classes menos favorecidas da fortuna, pelo preconceito em antagonismo com o regime republicano. Sob qualquer pretexto fecha-se uma escola pública. A falta de frequência pode ser oriunda da péssima colocação da escola, fora do centro mais populoso ou por desídia do professor. Pois bem: não se procura remover a dificuldade; fecha-se a escola, o mestre fica em disponibilidade ganhando para trabalhar.

108 Além dos trabalhos citados, Querino publicou os textos didáticos Desenho Linear, Desenho Geométrico.

> As crianças, porém, perdem porque são abandonadas à prática do vício ou ao exercício de vendedores ambulantes de "queimados" e bilhetes de loterias. (QUERINO, 1913, p. 35).

Manuel Querino, em vários textos, posicionou-se criticamente contra as medidas republicanas de fechamento dos tradicionais Arsenais de Marinha e de Guerra, nos quais as crianças, jovens e órfãos pobres recebiam instrução primária e formação para um ofício, nos tempos do Império. Na Bahia, exigiu, dos sucessivos governos estaduais, explicações para a falta de recursos orçamentários para o Liceu de Artes e Ofícios e a Escola de Belas Artes, instituições que, segundo ele, perderam o brilho e a força que tinham adquirido na formação de jovens artistas e trabalhadores.

Contrastava as omissões existentes no país em relação ao problema educacional com a ação incisiva e bem articulada de países, como os Estados Unidos da América, e, até mesmo, nas possessões africanas dos ingleses, principalmente Lagos e Serra Leoa. Mostrava-se conectado com os debates nacionais e transnacionais sobre a educação de ex-escravos e negros no bojo dos processos de abolição e no pós-abolição. Referia-se às ideias e ações educacionais de Booker Washington[109] como um modelo para pensar a respeito da proposição de uma sólida formação técnica e profissional, visando a reconfiguração das relações de trabalho no país. Segundo ele, em vários estados, especialmente, após a Guerra Civil, a instrução primária teria sido valorizada e difundida entre a população, bem como havia investimento em todos os níveis de ensino, situação que contrastava com a percepção produzida sobre a experiência e a realidade nacional.

A partir desses diagnósticos, o professor Querino defendeu com insistência a educação artística, técnica e profissional, visando uma

109 Booker Tagliaferro Washington (1856-1915), ex-escravo, nasceu na cidade da Virgínia, nos Estados Unidos da América. Foi uma das principais lideranças negras no pós-abolição. Defendeu a educação técnica e qualificada para profissionalização da população negra. Como educador, transformou uma pequena e pobre escola num reconhecido centro de formação para o trabalho - o Tuskegee Institute -, no qual procurou articular desenvolvimento intelectual, profissional e a constituição de uma "cultura moral" para os negros.

formação para o trabalho, que habilitasse o cidadão ao exercício de um ofício digno e de uma profissão livre. Em sua produção escrita, sobressai a militância pela ampliação do ensino do desenho e da aritmética nas escolas primárias baianas, pois considerava esses saberes como condição para o alcance do progresso das artes, dos ofícios e da indústria. Mais do que isso, acreditava na hipótese de que esses conhecimentos seriam indispensáveis a todo cidadão, independente de sua posição de classe e raça.

"*Não se pode estar dentro da civilização e fora da arte*" - com essas palavras de Ruy Barbosa, Manuel Querino se posicionou como artista, educador e intelectual, militando intensamente em favor das artes e de toda produção artística. Denunciou o asfixiamento dos artistas e trabalhadores brasileiros devido ao descompromisso público com a educação especializada, com o trabalho qualificado e com a garantia dos direitos de cidadania e liberdade.

Considerações finais

Ao longo do século XIX, as ideias liberais, articuladas com a busca pela "modernidade", "civilização" e "progresso", estiveram presentes nos projetos políticos e concepções pedagógicas de formação do povo. Nesse sentido, a justificativa de que o Brasil não conseguia alcançar o tão desejado mundo moderno e civilizado era corrente entre os intelectuais e estava pautada na construção de representações sobre a precariedade do nosso sistema educacional.

A breve análise aqui apresentada, referenciada na produção escrita de três intelectuais negros que experimentaram ativamente o processo de abolição e pós-abolição na sociedade brasileira - André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino -, levou em conta o estudo de suas trajetórias de vida, interesses, realizações na carreira, atividades públicas e suas propostas de educação e reformas sociais apresentadas em vasta produção escrita. Especialmente, nosso objetivo foi destacar a ativa participação desses intelectuais no magistério público e particular, em vários níveis de ensino, en-

fatizando a imbricação entre os espaços de sociabilidade docentes e os movimentos sociais e políticos.

Defendo a hipótese de que os autores, apesar de suas diferentes experiências de vida, tiveram seus destinos cruzados na luta política e no campo intelectual. Atuaram como educadores e compartilharam um pensamento educacional fortemente marcado pela valorização da instrução primária, técnica e profissional e pela proposta de formação de um novo homem, integrado à civilização, ao progresso e aos paradigmas da liberdade individual. Nos três casos analisados, cabe salientar a presença dos Estados Unidos da América como referência paradigmática fundamental, no que se refere à política educacional.

No Brasil, além da liberdade, o exercício pleno de direitos civis, políticos e a efetivação de direitos sociais – como o direito à educação, ao exercício do trabalho livre e à proteção legal ao trabalho, à habitação, à saúde, ao lazer, entre outros –, permaneceram como lutas políticas, bandeiras presentes nos movimentos sociais, na imprensa negra, nos meios operários e sindicais, ao longo da Primeira República.

Estudiosos do campo educacional, como, por exemplo, Maria Lúcia Müller (2008), tem apontado o gradual ocultamento de alunos e professores negros nos registros escolares e nas fontes oficiais. Trabalhando com fotografias de escolas primárias no Rio de Janeiro e em Mato Grosso, a autora percebeu a força das teorias raciais e a ideologia do "branqueamento", bem como a permanência de práticas sociais de racismo, que teriam sido responsáveis pelo desaparecimento e/ou pelo afastamento das populações negras das principais instituições de ensino formal. No entanto, em que pese a hegemonia da "ideologia do branqueamento", não podemos negligenciar a complexidade, as contradições e as perspectivas teóricas em disputa sobre as relações sociais e raciais concretas naquele contexto. Assim, compreendemos que reconstruir historicamente experiências, debates e ações de intelectuais e professores negros, é enfrentar o silêncio sobre as lutas da população negra por educação, no processo de abolição e pós-abolição no Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação**. Abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

AZEVEDO, Elciene. AZEVEDO, Elciene. **Orfeu de Carapinha**. Trajetória de Luiz Gama. Campinas: EdUnicamp, 1999.

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da imprensa**. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.

BARROS, Surya. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 79-92.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005. p. 167-182.

CALMON, Jorge. **Manuel Querino, o jornalista e o político**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais da UFBA, 1973.

CARULA, Karoline. **Darwinismo, raça e gênero**: conferências e cursos públicos no Rio de Janeiro (1870-1889). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, José Murilo de (Org.). **José do Patrocínio**: A Campanha Abolicionista. Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, 1996.

CARVALHO, Maria Alice Rezende. **O quinto século**. André Rebouças e a construção do Brasil. Rio de Janeiro: REVAN, Iuperj, 1988.

CHALHOUB. **A força da escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

______. **Visões da Liberdade**. As últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

COSTA, Ana Luiza. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência.** 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

______. À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ELIAS, Norbert. A individualização no processo social. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 102-125.

FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 93-116.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê Negros e Educação. Campinas, nº 4, p. 123-144, jul./dez. de 2002.

____. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista-SP: Universidade São Francisco, 2002.

GANDELMAN, Luciana. A Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro dos séculos XVI ao XIX. **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 8, n.3, p. 613-630, set./dez. 2001.

GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRINBERG, Keyla. "**O Fiador dos Brasileiros**": Cidadania, Escravidão e Direito Civil no Tempo de Antonio Pereira Rebouças. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Intelectuais negros e modernidade no Brasil**. Oxford: Centre for Brazilian Studies, 2004 (working paper). Disponível em: <www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Intelectuais%20negros%20modernidade%20no%20Brasil. Pdf>. Acessado em: 20/01/2014.

KARASCH, Mary. **Vida dos Escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **Manuel Querino entre letras e lutas** – Bahia: 1851-1923. São Paulo: Annablume, 2009.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005. p. 167-182.

MACHADO, Maria Helena P. T. **O Plano e o Pânico.** Movimentos sociais no século XIX. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **A vida turbulenta de José Patrocínio**. 2. ed. São Paulo: Lisa, 1972.

MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

MATTOS, Hebe. Raça e cidadania no crepúsculo da modernidade escravista. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). **O Brasil imperial**. Vol. III- 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro,Jorge Zahar, 2000.

_____. **O silêncio da cor.** Significados da liberdade no Sudeste escravista. Brasil, século XIX. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Ilmar. **O Tempo Saquarema**. A formação do Estado Imperial. São Paulo: Hucitec, 1990.

MÜLLER, Maria Lúcia. **A cor da escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MÜLLER, Maria Lúcia (Org.). **Cadernos Penesb**. História da Educação do Negro. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói, EdUFF/Quartet, n. 8, dez. de 2006.

PESSANHA, Andrea Santos. **Da abolição da escravidão à abolição da miséria**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

PIMENTA, Tânia. Entre sangradores e doutores: práticas e formação médica na primeira metade do século XIX. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 91-102, abril 2003. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

PEREIRA, Gonçalo de Ataíde. **Prof. Manuel Querino, sua vida e suas obras**. Bahia: Imprensa Oficial, 1932.

QUERINO, Manuel Raymundo. **A Bahia de Outr'ora** – vultos e factos populares. Bahia: Livraria Econômica, 1946.

_____. **As Artes na Bahia** (Escorço de uma contribuição histórica). 2. ed. melhorada. Salvador-Ba: Officinas do Diário da Bahia, 1913.

_____. **Costumes Africanos no Brasil**. 2. ed. ampliada e comentada. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 1988.

_____. **O colono negro como fator de civilização brasileira**. Bahia: Imprensa Oficial, 1988.

REBOUÇAS, André. **Orphelinato Gonçalves DÁraújo**. Lemas e contribuições para a abolição da miséria. Petrópolis: Typ. G. Luizinger e Filhos, 1889.

_____. **Diário e notas autobiográficas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1938.

_____. **Agricultura nacional.** Estudos econômicos, propaganda abolicionista e democrática. Set. de 1874 a set. de 1883. A J, Lamourex & Co., 2ª Ed., fac-simile. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 1988.

REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da micro-análise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SALLES, Ricardo. Abolição no Brasil: resistência escrava, intelectuais e política. **Revista de Índias**, V. LXXI, n. 251, p. 259-284, 2011.

SANTOS, Claudia Andrade. Projetos sociais abolicionistas: rupturas ou continuísmos? FILHO, Daniel Aarão Reis (Orgs.). **Intelectuais, história e política (sécs. XIX e XX)**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 54-74.

SENA, Ernesto. **Rascunhos e perfis**. Notas de um repórter. Rio de Janeiro: 1909.

SCHUELER, Alessandra. Educação e abolição como projetos de reforma social: trajetória intelectual e propostas educacionais de José do Patrocínio. In: VIANA, Larissa; SECRETO, Verônica. **Sujeitos na História**. Seminário Internacional 20 anos do Núcleo de Pesquisa em História Cultural (NUPEHC/UFF). Niterói: EdUFF, 2014. (no prelo)

SCHUELER, Alessandra; PINTO, Rebeca Natacha. Pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto Rebouças (1838-1898): progresso, civilização e reforma social. In: CARULA, Karoline; Corrêa, Maria Letícia; ENGEL, Magali Gouvêa (Org.). **Os intelectuais e a nação**: educação e saúde na construção de um Brasil moderno. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013, p. 21-48.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SILVA, Adriana M. Paulo. **Aprender com Perfeição**: Escolarização e construção da Liberdade na Corte na primeira metade do século XIX. Brasília: Plano, 2002.

SILVA, Ana Carolina Feracin da. **De “papa pecúlios” a Tigre da Abolição**: a trajetória de José do Patrocínio nas últimas décadas do século XIX. Tese (Doutorado em História) – IFCH, UNICAMP, Campinas, 2006.

SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e abolição da escravatura** – uma investigação de História Cultural. São Paulo, Cia. das Letras, 2003.

SIRINELLI, François. Os Intelectuais. In: REMOND, René. **Por uma História Política**. 2. ed. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

SOUZA, Flavia; TORRES, Rosane. Liberdade e instrução: projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro, década de 1880). In: CARULA, Karoline; Corrêa, Maria Letícia; ENGEL, Magali Gouvêa (Orgs.). **Os intelectuais e a nação**: educação e saúde na construção de um Brasil moderno. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013, p. 49-84.

SPITZER, Leo. Assimilação, marginalidade e identidade: os dois mundos de André Rebouças, Cornelius May e Stephan Zweig. **Estudos Afro-Asiáticos**, número 3, p. ____. Rio de Janeiro, Centro de Estudos Afro-Asiáticos/UCAM, 1980.

SOUZA, Rosa Fátima. **O direito à educação**. Lutas populares pela escola em Campinas. Campinas: EdUnicamp, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. O termo ausente: experiência. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA, Cynthia; FONSECA, Thaís (Orgs.). **Historiografia e história da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERÍSSIMO, José Ignácio. **André Rebouças através de sua autobiografia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

VILLELA, Heloísa. A trajetória de um professor negro no Brasil escravocrata. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais no contexto social, na Educação e na Saúde**. Brasil, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro, Quartet; EdUFF, 2012. p. 153-180.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê Negros e Educação. Campinas, nº 4, p. 103-122, jul.-dez. 2002.

Padres educadores, abolicionismo e instrução pública na Bahia, 1878 a 1884

Ione Celeste de Sousa

Tratava-se de uma creação nova, porque, Senhores, tirar o cidadão do escravo é alguma cousa mais do que transformar, é tirar das trevas a luz, da degradação a nobreza, da corrupção a virtude.

(LOBO, Emilio. *Ode ao 2 de Julho*.1888; p. 18)

Este texto enfoca as ações de dois padres católicos baianos – o Reverendo Doutor Romualdo Maria de Seixas Barroso e o cônego Emilio Lopes Freire Lobo – na defesa ao acesso, presença e frequência das crianças de Côr – especialmente os ingênuos – às aulas públicas da província da Bahia, entre 1878 e 1884, período imediatamente anterior à abolição legal da escravidão, em maio de 1888, demarcado pela historiografia[110] como do acirramento dos movimentos abolicionistas. Insere-se numa proposta de interface entre a história da educação e a história do abolicionismo, na perspectiva de uma História Social, que privilegia os sujeitos nas suas táticas miúdas, enquanto experiências históricas.

A problemática é acompanhar as ações destes dois religiosos católicos, gestores sucessivos da instrução pública baiana, para refletir sobre as possíveis articulações entre história da educação e os demais campos de oficio do historiador, especificamente o

110 Luis Anselmo da Fonseca, médico e abolicionista baiano assinala em livro-testemunho, publicado em 1885, que o movimento abolicionista na Bahia tornou-se sistemático na década de 1880. Jailton Brito (2003), ao analisar o abolicionismo na Bahia, mantém esta mesma perspectiva. Ricardo Caires Silva (2007) a reforça em sua tese, dedicada à pesquisa dos caminhos da Abolição na Bahia.O critério que demarcou a representação da década de 1880 como ativa, foi a existência de ações mais radicais, como fugas e ações de liberdade. Segundo Caires Silva, destas sociedades abolicionistas, a que maior efeito surtiu quanto as manumissões foi a Sociedade Sete de Setembro, fundada em 1869.

Campo da história da escravidão e do trabalho livre, ponto chave na produção historiográfica baiana.

Abolição e Padres em Luis Anselmo da Fonseca: protagonistas esquecidos

Simpatizantes ou partidários mais ativos do processo emancipacionista, muitos letrados de várias origens e categorias atuaram nos movimentos abolicionistas, como os médicos e estudantes de medicina; os bacharéis em Direito e os estudantes desse ramo, assim como os rábulas, práticos do foro, que atuavam sem a formação acadêmica em Direito.

Também redatores e articulistas de jornais sem formação acadêmica estrita, que escreveram e polemizaram nos periódicos; efetuaram comícios e manifestações públicas; organizaram loterias e leilões; usaram diversos espaços de sociabilidade mais lúdica, como o teatro, as quermesses, os *pic-nics*, os saraus dançantes, nos quais declamavam poesias e apelos em detrimento da *ignominiosa instituição da escravidão*.

Contudo, uma categoria de letrados, bastante expressiva no Brasil Imperial, ficou estigmatizada como displicente em relação à emancipação dos escravos, quiça avessa à abolição – os clérigos. Como ponto máxime desta representação, o livro, *Libelo e relato de experiência histórica*, do médico baiano Luis Anselmo da Fonseca – *A Escravidão, o Clero e o Abolicionismo.*

Naquele texto, escrito em 1887, em plena efervescência do abolicionismo mais radicalizado, o autor fez uma crítica contundente a (des)atuação da Igreja Católica nas diversas ações contra a escravidão, apontando várias omissões e até a acusando de uma conivência com práticas escravagistas, pela anterior ocorrência de grandes plantéis de escravizados – africanos ou já de seus descendentes – no interior de ordens religiosas, algumas com a deplorável prática sistemática de reprodução de cativos, e com a posse generalizada de escravos por Monsenhores, Cônegos, Prelados e Vigários:

> Nosso clero, nós o provamos, quase nada fez a favor da causa dos captivos, e muito mal directo e indirecto, por commissão ou ommissão fez a ella.
>
> Não teve a abnegação precisa para abster-se de ser proprietário de homens nem a coragem necessária para luctar contra os interesses illegitimos e mal entendidos dos senhores.
>
> Elle não tinha de onde tirar a força indispensável a tão grande empreza. (FONSECA, 1887, p. 667).

A incapacidade clerical brasileira teria suas raízes na falta de modernização do próprio clero, herdeiro da falta (carência) de cientificismo, preso às tradições de uma fé sem racionalidade. A ressaltar na fala de Fonseca (1887, p. 667), a crença na ***ciência positiva*** como o caminho do progresso social,

> Ao mesmo tempo que perdeu a fe na religião que professa, conservou-se extranho á sciencia profana.
>
> Sem uma concepção verdadeira da humanidade e de seus destinos, para adquirir a nenhum meio mais poderoso há do que o saber positivo, sem um intenso sentimento de benevolência universal, que so pode nascer de uma boa educação moral e do conhecimento dos fundamentos da obrigação e do dever; não pode haver aptidão, nem a coragem, nem a força apara dedicação sincera e desinteressada á causa publica e para o serviço da collectividade social.
>
> Não é licito, pois esperar que os padres, antes de reformarem a sua instrucção, venhão a ter o alto pensamento, o amplo exercicio da vontade, a energia de acção, necessários aos que pretenderem ser os guias de uma nação grande e jovem, e nutrindo aspirações proporcionaes á illustraçao d'este século.
>
> A orientação do que necessita a nação brazileira certamente não pode ser indicada pela bússola do espírito clerical.

Fonseca considerou que a Igreja Católica, para fazer jus a sua missão de representante de Jesus Cristo na terra, deveria abraçar,

sempre, as causas dos deserdados da sorte, como neste trecho do capitulo[111] que dedicou à análise do *Clero Bahiano*:

> O padre não tem o direito de cerrar os labios e é obrigado por seu estado a falar e clamar sempre
> - Clama, ne cesses! (Isaias)
> O padre deve allumiar a sociedade e guial-a no caminho do bem.
> A idéa que concebe-os, de um vigario, é a do candelabro do evangelho a irradiar a luz moral no ambito de sua parochia. (FONSECA, 1887, p. 667).

Esta sua visão generalista de inércia do *Clero Brazileiro* se fixou na historiografia sobre a abolição e nos movimentos abolicionistas. Porém, o manuseio de relatórios de diretores da Instrução Pública, anexos às *Fallas* e aos *Relatórios* dos Presidentes da Província, permitiu refletir sobre a afirmação de Luis Anselmo da Fonseca, ao encontrar naqueles escritos argumentos que defendiam o acesso às aulas públicas por crianças ingênuas e libertas, além de índios e seus descendentes, mestiços ou não.

Contudo, três padres baianos foram elogiados pelo próprio Luis Anselmo da Fonseca que elencou, no nono capítulo[112] de seu livro, aqueles que considerou exceção entre os Padres – e não o Clero, a instituição Igreja Católica – os que tinham participado ativamente das ações abolicionistas, ainda que seus escritos indiquem a perspectiva do abolicionismo gradual, emancipacionista.

Fonseca (1887 p. 384) informa que, no dia 7 de setembro de 1851, o frade beneditino Francisco da Natividade Carneiro da Cunha pregou sermão na Igreja Cathedral, dando ao *clero seu contemporâneo o exemplo, aliás seguido por muito pregar no púlpito a favor da liberdade de pouco*s, *defendendo a emancipação dos escravos, ainda que lenta e gradual.* A defesa também enfocou o libertar *do ventre das escravas*, o que teria provocado negatividade na opinião pública.

111 FONSECA, op.cit. Capitulo IX- O Clero bahiano e o abolicionismo.

112 FONSECA, op.cit. Capitulo IX- O Clero bahiano e o abolicionismo.

O segundo elogiado foi o cônego Rodrigo de Souza Menezes, que também, em sermão comemorativo ao dois de julho de 1872, *atacou a instituição servil e pugnando pela extincção da escravidão no Brazil*.

Por fim, sobre o reverendo Romualdo Maria de Seixas Barroso[113] informa que, desde sua juventude, teria partilhado das ideias abolicionistas. Já em 1869, ainda na França, em *Saint Suplice*, compôs um escrito aos compatriotas brasileiros defendendo o fim da escravidão.

Retornado ao Brasil em 1870, após o título de doutor em cânones pela *Universitá de La Sapiencia,* Roma, assumiu a paróquia recém--criada da freguesia dos Mares, lá fundando uma escola noturna, em concordância com a fundação de outras pela diretoria de instrução, em 1872, na província[114]. Fonseca ainda informa que, entre 1881 e 1884, fundou duas instituições de amparo e assistência à infância e aos escravos:

> [...] fundou nesta cidade, a importantissima Associação Protectora da Infancia Desvalida, cujos estatutos forão approvados por acto da presidencia de 29 de Dezembro d aquelle ânno.Esta associação continua a viver e com muita vantagem para a educação dos meninos orphãos e indigentes.
>
> Em 1884 creou a sociedade denominada "Associação dos Amigos dos Escravos cujos estatutos a datam de 29 de Abril d' aquelle anno. Estes estatutos são assignados pelos doze socias fundadores, entre os quaes, só Barroso era padre. (FONSECA, 1877, p. 385-386).

Homens da hierarquia eclesiástica católica, tanto o padre Romualdo Maria Barroso como o Cônego Emilio Lobo, exerceram a função de diretores da Instrução Pública da província da Bahia, no momento em que uma questão social elevou-se: o debate sobre o direito de frequentar as aulas públicas provinciais pelos ingênuos – o

113 Fonseca ainda aponta que para as primeiras décadas do século XIX, em 1827, outro membro do clero da Bahia que teria se colocado contra a escravidão dos africanos foi o Marques de Santa Cruz, o Bispo Romualdo Antonio de Seixas Barroso, tio do reverendo Romualdo Maria Barroso.

114 SOUSA, Ione. 2006.

filho livre da Mulher escrava, nascido após a Lei de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre.

E uma das trincheiras especiais de Romualdo Maria Barroso, como que respondendo a provocação de Fonseca, ainda que escrita posteriormente a sua atuação na Diretoria de Instrução, foi a defesa da Instrução/Educação dos ingênuos, ponto de polêmica na época. A crítica de Fonseca foi explícita:

> Mais proveitoso fora que os vigários regessem escholas para os ingénuos do que fizessem discursos nas assembléas politicas.
>
> A todos os padres brazileiros lembramos o exemplo do Bispo do Pará, em relação aos jovens índios; a pretenção do Bispo de São Paulo acerca dos ingenuos; e a conducta dos frades de S. Bento do Rio de Janeiro, em cujo convento a mocidade desprotegida da fortuna sempre encontrou o pão do espírito. (FONSECA,1887, p. 669).

Dois padres abolicionistas e suas trincheiras: Púlpitos, Odes Comemorativas e Sermões Dominicais

Com objetivo de problematizar as visões negativas generalistas de Fonseca sobre a não participação do clero no abolicionismo, objetivei apresentar, neste texto, ações explícitas destes dois padres no contexto da última década do processo do abolicionista, enquanto sacerdotes, mas também os apontando como homens do mundo, cidadãos, como a participação na Maçonaria do padre Romualdo Maria Barroso.

Uma autodefesa da participação do padre nas questões do seu tempo foi muito candente nas práticas destes dois sujeitos, explicitada nas próprias palavras do reverendo Romualdo Maria Barroso, em Carta de Defesa contra acusação de descuidar de suas funções sacerdotais por ser maçom, no contexto da questão religiosa do Império, da década de 1870:

> No dia em que recebi a unçao sacerdotal, n'esse dia não deixei de ser cidadão brazileiro; tenho, pois, o direito, senão o dever, de fallar a verdade ao meo paiz alta e publicamente, como qualquer outro filho d'esta terra. (BARROSO, 1873, p. 11).

Para alcançar estas questões, trabalhei com vários tipos de registros que evidenciam a adesão ao abolicionismo. O primeiro, um artigo escrito pelo reverendo Romualdo Maria Barroso no jornal "*O Abolicionista*', órgão periódico da sociedade Sete de Setembro, que circulou entre 1871 e 1879.

Outro conjunto de registros são os relatórios de Instrução Pública, que cobrem o período imperial de forma ponteada, de 1849 a 1889. Sua elaboração e entrega fazia parte das atribuições do Diretor de Instrução ao governo provincial, informando sobre o andamento daquele "ramo do serviço público". Era, então, anexado às Fallas ou aos Relatórios do presidente da província, devendo ser apresentado nas sessões da *Assembléa Provincial*, informando as ações, sucessos, projetos e problemas daquela legislatura. Se em muitas das *Fallas* e *Relatóri*os dos presidentes de província não constam o relatório dos diretores da Instrução Pública, noutros são minuciosos e precisos. Os aqui analisados se enquadram na última categoria.

Um terceiro grupo de fontes é mais restrito e direto quanto à participação no emancipacionismo, constituindo-se de Sermões e Odes Eclesiásticas, de cunho pastoral, recitados nas missas. Estes texto, depois da sua função religiosa mais explícita, eram colocados à venda, com a finalidade de angariar fundos para as manumissões encaminhadas pelas Sociedades Abolicionistas, como a Sociedade Sete de Setembro, criada em 1869.

Fonseca (1877), inclusive, indicara que uma das trincheiras de luta destes padres foram os *Sermões* e *Orações Sacras*, que redigiram em favor de Sociedades Abolicionistas. É interessante o título de um destes escritos, o do Padre Romualdo Maria Seixas Barroso, que deve ter influenciado o da obra de Fonseca, pois, publicado anteriormente a sua obra, em 1873, intitula-se *A Egreja, a escravidão, defeza do Clero brazileiro.*

A leitura dos registros evidenciou um esposar de ideias abolicionistas, constituindo-se aos poucos como pequenos fios que engendram teias, evidenciando a preocupação com o destino dos ingênuos e dos libertos; com a defesa da emancipação dos escravos; com a forma da abolição da escravidão (GINZBURG, 1987).

Em pesquisa que realizei em 2006, sobre a escolarização de pobres na Bahia, entre 1870 e 1888, enfatizei as questões referentes às ações na instrução pública em prol dos ingênuos e libertos no contexto da estratégia de instruir para melhor preparo de uma futura população nacional, em boa parte de cor – liberta ou já nascida livre – para formação de um ideal: trabalhador morigerado. E que também foi, para os sujeitos escravizados ou para aqueles que coadunavam com a condenação da escravidão, um caminho para a abolição, seguindo as proposições de Fonseca (2002) e de Schueller (1997).

Para esses historiadores, o intuito dos gerenciadores da escolarização imperial, ao unir *Instruir e Educar* pobres – fossem livres ou cativos – foi formar futuros cidadãos, aptos a colaborar na construção do país, sob uma premissa hierarquizadora e organicista, na qual cada grupo tinha um lugar e uma atuação predefinida, e que respondia a demandas sociais vivenciadas no período.

Para atingir este intuito, deveriam ser capacitados nas habilidades de *ler, escrever e contar*, assim como preparados em ofícios, tanto nas habilidades de artífices ou artistas, como nos ofícios da agricultura, contanto que exercessem atividades produtivas, permitindo o controle desta crescente massa liberta e livre (SOUSA, 2006).

Era uma Educação/Instrução que não objetivava formar sujeitos *letrados*, aptos a ascender e ingressar nas camadas superiores da sociedade, rompendo hierarquias. Mas, o dar requisitos mínimos demandados pelo próprio mercado de trabalho, incluindo apenas [...] *o ensino á leitura, escripta, elementos de gramática portugueza, arithmetica (operações elementares com applicações praticas, fracções decimaes e ordinárias, systema métrico decimal, proporções e suas applicações) desenho linear, religião e civilidade.*[115]

115 Relatório de DGIP Monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso. Relatorio de 03 de abril de 1883. p. 29. Anexo a Falla do Conselheiro Pedro Luiz de Souza.

Este instruir, como já ressaltaram Mattos (1986) e Schueler (1997)[116], visava não apenas o aprendizado das habilidades do ler/ escrever /contar, a Instrução, mas também a Educação, no sentido dos valores morais, como salientou o monsenhor Romualdo Maria Barroso ao afirmar que aos elementos acima [...] *Poder-se-hia ajuntar - elementos de geografia e história pátrias, e de hygiene, sendo dado o ensino d' estas duas ultimas disciplinas por meio de leituras explicadas.*[117]

Quanto às *Orações* e *Cartas/Sermões,* elaborados para angariar fundos para Sociedades Abolicionistas e para o Fundo de Emancipação, escritos pelo cônego Emilio Lobo e pelo reverendo Romualdo Barroso, nos quais o apoio e a participação nas atividades emancipadoras é diretamente evidente na defesa da instrução da criança ingênua, dos escravos e dos libertos, Brito (2003) informa que os jornais[118] tiveram importante papel no movimento ou campanha abolicionista, ainda que a população fosse na maioria analfabeta.

Quanto aos Sermões, exemplo de texto produzido para a escuta, numa longa tradição da oralidade presente na sociedade baiana, conforme afirma Brito (2010) ao tratar das múltiplas formas de ler folhetos religiosos nordestinos, é importante problematizar a vivência de várias práticas de leitura que permitiam a difusão do lido.

Estas leituras, oriundas de uma prática de partilhamento do que era lido em voz alta, em espaços como os bares, tabernas e mercados, apontam às possíveis re-significações ou re-elaborações do que foi escrito e lido, disseminado pela oralidade e, portanto, constituídas em *perfomances* de ler, ouvir, gesticular, conforme discute Zumthor (1995).

Dentre os escritos na intenção de serem lidos na prática de oralidade – a *perfomance* – dois tipos em especial interessaram neste

116 MATTOS, Ilmar Rohloff de. O Tempo Saquarema. SP: HUCITEC;1986.Neste clássico, analisa as estratégias de conformação do Estado Imperial por parte do grupo político conhecido como saquaremas., na construção de um arcabouço de Instrução Pública, principalmente na Corte, que tinha como objetivo preparar os cidadãos via a Instrução e a Educação.

117 Relatório de DGIP Monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso, 1883, p. 29. Anexo a Falla do Conselheiro Pedro Luiz de Souza.

118 Por exemplo, o Jornal Diario da Bahia, era identificado como abolicionista; o Jornal "O Abolicionista", braço na imprensa da Sociedade Libertadora Sete de Setembro.

artigo: a Carta, para ser lida como sermão, "*A Egreja, a escravidão, defeza do clero brazileiro*", dirigida à Sociedade Libertadora Sete de Setembro, pelo monsenhor Romualdo Maria de Seixas Barroso, em 1873, para uso e venda em prol do Fundo de Emancipação; e a Oração Sacra, *Ode ao 2 de Julho*[119], proferida no *TE DEUM*, escrita congratulatória proferida pelo Cônego Emílio Freire Lopes Lobo na solenidade de comemoração do 2 de julho em 1888, ocorrida em imediato ao ato da abolição legal de 13 de maio de 1888. São textos pouco comentados em razão dos argumentos, acima citados, de Luís Anselmo da Fonseca, da não existente participação do clero naquele processo.

A educação/instrução de Ingênuos como obra de caridade cristã e plano de nação

Identificando os padres autores, assim como as visões de Abolicionismo que emergem de seus escritos Fonseca (1887), que diferenciou fases do abolicionismo na Bahia, afirmando que as ações mais incisivas, mais "radicais", só ocorreram a partir de 1880. Antes, na década de 1870, as ações estariam mais relacionadas à fase *emancipacionista,* com o que concorda Caires Silva (2007, p. 223), ao analisar os movimentos abolicionistas baianos,

> Como vimos no capítulo anterior, desde a década de 1870 os escravos residentes em Salvador e suas freguesias já contavam com o apoio da Sociedade Libertadora Sete de Setembro, na figura de seu líder maior, o advogado Frederico Marinho de Araújo, para disputar suas liberdades na Justiça. Entretanto, devido à conjuntura, as sociedades abolicionistas de então atuavam em consonância com a política de libertação gradual levada a cabo pelo governo - ainda que, como vimos, paulatinamente a Sete de Setembro tenha se desgarrado de tal política, promovendo

119 Sobre as comemorações do 2 de julho na Bahia, assim como os grupos e representações sociais expressas nestas Albuquerque (1996).

> a liberdade de muitos cativos em franco desacordo com vários proprietários, através das ações de arbitramento. Na verdade, naquelas circunstâncias ainda não havia espaço para ações mais radicais, embora a própria atuação da sociedade libertadora Sete de Setembro tenha contribuído para o advento destas novas condições.

Esta fase emancipacionista foi marcada na Bahia pela ação da Sociedade Libertadora Sete de Setembro. Esta, no seu Estatuto de 1874, propugnou uma prática de transição da experiência de escravo para a de livre, protegida ou tutelada pelo liberto em qualquer idade ou sexo, intermediada por um contrato regido pela lei de Locação de Contratos. A prática do *patronato* deveria ser utilizada no caso dos maiores de idade e legalmente sobre si, ao se colocar fiador para o depósito do salário contratado. Para os menores de 14 anos, existia a *soldada (*SOUSA, 2006 p. 221), que exigia alguém para se responsabilizar sobre sua *educação e creação,* conforme o artigo 20, no inciso 5 dos estatutos da Sociedade Libertadora Sete de Setembro:

> Art 20- As manumissões serão feitas de accordo com as seguintes regras:
>
> $ 5º - Dando-se egualdade de sexo, edade, e onus para a Sociedade, serão preferidos, d'entre os menores de 14 annos, os que tiverem quem se obrigue, perante authoridade competente, por sua creação e educação: d'entre os de edade superior á essa, preferir-se-hão os que se obrigarem á celebrar, no acto de receberem a liberdade, um contracto de locação de serviços com pessoa certa e conhecida, e prestarem fiador sujeito a entregar mensalmente ao Thesoureiro sa Sociedade para pagamento da quantia por esta fornecida 50% dos salarios estipulados no contrato.

Caires Silva (2007) chamou a atenção ao caráter conservador e disciplinador das normas, que reduziriam o liberto a tutelado, ao tratar do número de manumissões que a mesma realizou entre 1870 e 1880. O autor argumenta que, os sucessivos comentários favorá-

veis sobre esta Sociedade 7 de Setembro, nos relatórios provinciais, devia-se a este seu caráter conciliador. A ressaltar que presidentes da província também foram sócios desta sociedade.

O próprio Caires Silva (2007) indica o advogado Frederico Marinho de Araújo, que era médico higienista; Frederico Augusto da Silva Lisboa, de famosa família envolvida nas questões políticas e sociais da cidade da Bahia, os Lisboa; Abílio Cezar Borges, Barão de Macaúbas, médico e educador; José Luiz de Almeida Couto, também médico e depois presidente da província; e Manoel Pinto de Souza Dantas, senador pela Bahia. Contudo, não registra o nome dos dois cônegos, que também fizeram parte desta agremiação.

Todavia, nos vários maços do *Fundo Instrução Pública,* compreendidos entre 1881 e 1885, é maciça a presença de Monsenhor Romualdo Maria, nascido em Salvador no ano de 1846, como diligente reformador dos costumes e da moral. Também emerge destes relatórios o disciplinador e concentrador diretor da instrução pública, no qual foi antecedido exatamente pelo outro padre abolicionista, o Cônego Emílio Freire Lopes Lobo, nascido em Santo Amaro, em janeiro de 1842:

> Ambicioso da gloria de uma reputação illibada tenho procurado pautar as minhas ações pelas regras da justiça; não tendo outra mira que o bem publico; e, seguro da minha consciência, não receio que ella seja passadapela fiiera da mais severa, porem justa e desapaixonada critica. (BARROSO, 05/01/1882).

Considero que na percepção destes dois letrados da Igreja Católica, que atuaram na vida pública via gestão da *Instrução* e *Educação* públicas, o instruir era essencial para mudar os costumes, para *Educar*, além do habilitar ao *ler, escrever e contar* [120]. *Instruir e Educar* era o binômio essencial para preparar uma mão de obra livre, disciplinada, afeita ao trabalho, pela difusão do ensino pri-

120 Schueler (1997) encontrou este binômio na Corte. Sua discussão despertou a nossa sensibilidade para esta problemática, sendo fundamental à construção da tese. Idem Peres (1996) para Pelotas, RS.

mário elementar aos pobres – os livres de cor ou não; os libertos; os ingênuos – através da escolarização (SOUSA, 2006).

Importa ressaltar que este era um anseio duplo: das elites, interessadas na formação de uma mão de obra melhor preparada, que permitisse um efetivo e mais racional aproveitamento dos meios de produção, assim como dos pobres – livres de cor, libertos, ingênuos e, depois de 13 de maio de 1888[121], os libertandos, em busca de melhores possibilidades de colocação no mercado de mão de obra e de *status*,

A disputa pela ampliação da Instrução para o povo, no que Mattos (1986) destacou ter sido um processo dos anos 1850, na luta entre o governo da casa e o governo da rua, deve também incorporar esta procura, por parte do público, pela instrução, como destaca a pesquisa de Fonseca (2009), ao evidenciar que a maioria das crianças que frequentavam as aulas públicas na província de Minas Gerais, eram pobres e de cor-negras. Dados semelhantes vêm sendo destacados por Pombo (2005), Sousa (2008) e Cruz (2009), respectivamente para São Paulo, Bahia e Maranhão.

Grupos de trabalhadores criaram escolas nas suas Sociedades, em conluio ou não com o Patronato, visando preparar a si e a seus filhos para o trabalho, pois não era só a infância o alvo dessa preparação, mas a regeneração dos pobres em geral, especialmente dos egressos da escravidão. Sousa (2006) destaca para Salvador, aulas elementares no Club Caixeral, já em 1852.

Sensível a estas questões de sua época, a preocupação do Monsenhor Romualdo Maria Barroso incidiu em dois grandes conjuntos de sujeitos relacionados às experiências da escravidão: os trabalhadores livres e libertos, já ultrapassada a idade da infância, após os 14 anos, e os ingênuos. Para os primeiros, criou, em 1872, nas dependências da Igreja da qual era Vigário Encomendado, a da Freguesia dos Mares, então arrabalde da cidade, uma aula pública noturna, na qual por algum tempo diretamente exerceu o magistério elementar, como registrou Fonseca (1877, p. 385)

121 Ver os trabalhos de Iacy Mata (2007) e de Fraga (2006).

Em relação aos Ingênuos, preocupou-se, durante sua direção na instrução pública da província, entre 1881 e 1884, em assegurar a frequência destes nas aulas públicas, ante as resistências de professores e pais de alunos em receber e aceitar a presença destes pequenos híbridos, livres na emancipação dilatada, conforme o pretendido pela Lei 2.040 - Lei do Ventre Livre, de 28/09/1871- porém, presos às escolhas dos senhores e senhoras de suas mães pela mesma Lei.

Contudo, o processo de presença dos ingênuos nas aulas públicas não foi completamente tranquilo, e constituiu um debate acalorado, no qual Monsenhor Romualdo Barroso tomou nitidamente partido pelos ingênuos, no que considerou o direito à Instrução[122], como evidencia sua resposta a um professor da freguesia de Rio Fundo, distrito de Santo Amaro, coração do latifúndio açucareiro e escravocrata, sobre se podia e devia aceitar ingênuos na sua aula pública.

A pergunta partia do problema posto pelo texto da Lei 2.040, do Ventre Livre, que, embora indicasse a educação e a instrução dos ingênuos, nada determinou sobre os procedimentos para sua execução. Assim o professor indagou se *Tendo sido procurado* ***para receber ingênuos****, nesta eschola, cumpre-me consultar a V. Exciª, se os posso admittir*[123].

A ressaltar que pergunta análoga fora feita ao Cônego Emilio Lobo, dois anos antes, sem que nenhuma solução fosse dada ao seu autor, sem que nenhuma posição oficial da ***Directoria Geral de Instrucção Publica*** fosse estabelecida. O autor da indagação fora o professor Viriato da Silva[124], do Arraial de Serra Preta, que assim explicitou:

> Urge que V.. Exa me responda se devo ou não matricular n'esta eschola, os ingenuos livres por força da lei de **28 de Setembro de 1871**; questão esta que, sendo apresentada o anno passado à deliberação da

122 Sobre esta questão ver Fonseca, Marcus Vinícius (2002); Scheuler (1997). Para Bahia ver Sousa, Ione (2006).

123 APB:. Eschola Publica da Freguezia de São Pedro do Rio Fundo, 29 /09/1881. Evaristo Borges de Barros. Professor Vitalício.

124 APB:. Eschola Publica da Serra Preta, 15/03/1879. Viriato da S. a Lobo. Professor publico. Ilmo Exmo e Revmo Snr. Cônego Dezembargador. Dr. DGIP d'esta Provª.

> Assembléa Provincial, nem ao menos chegou a ser ventilada, quanto mais resolvida.

Essas perguntas permitem problematizar que, até aquele momento, o ano de 1879, no qual os primeiros nascidos ingênuos fariam os demarcados oito anos de idade, quando poderiam ser entregues ao Estado, e, assim, terem acesso a uma possível escolarização, nem as escolas estavam instaladas, nem tinham sido criadas associações para encaminhar esta educação, nem tampouco a Assembleia Provincial tinha ainda deliberado sobre como as criar.

Ao mesmo Cónego Emílio Lobo, em 1879, encaminhara correspondência o Padre Guilherme Pinto da Silva, *inspetor parochial* da cidade de Cachoeira. No seu arrozoado, explicou que a pergunta visava *prevenir-se de possíveis resistências de professores mais conservadores*. A ressaltar que a esta cidade era o olho do furacão abolicionista, como principal comarca açucareira.

Nela, foram travadas batalhas públicas pelo abolicionismo (BRITO, 2003), com empastelamento de jornais, atentados perpetrados por delegados de Polícia a serviço dos senhores de engenho, tentativas de mortes de abolicionistas; e expulsão de professores ligados a causa, como Cincinato Ricardo Pereira da França (SOUSA, p. 2006).

Dando continuidade ao exame da correspondência acima referida, o Padre Guilherme Pinto da Silva indagou do Reverendo Emílio Lobo se devia admitir ingênuos nas aulas públicas sob sua inspeção, e, se fosse para o fazer, como, pois, devia também efetuar os registrso dos ingenuos em um *competente livro de matrícula*:

> Cachoeira 5 de Fevereiro de 1878.
> { Responda-se autorisando a admissão dos ingênuos}
> Illmo e Exmo Snr.
> { Respond. Authorizando admissão nas escolas aos ingênuos}
> Não me constando haver disposição da Lei sobre matricula dos engenuos nas escholas publicas, ou si á respeito d'elles os professores procedam do mesmo modo q.ª lhes diz o Regulamento para com outros alumnos, peço a V.Excellencia me oriente com uma

> regra ou disposição, afim de que em qualquer duvida da parte dos professores, em receber, matricular e ensinar aos meninos ingineus d'esta cidade.[125]

A questão deste livro de matrícula era como registrar os aspectos legais referentes aos alunos, conforme ordenava a legislação da Instrução Pública – como colocar a condição legal da mãe escrava? Colocar, quem, como responsável? O tutor; o senhor da escrava? Ou esta mãe escrava, que pela sua condição legal não podia ser responsável pelo filho ou filha ingênuo/a? Por fim, a resposta de Emilio Lobo foi positiva quanto à admissão destas crianças, nas aulas públicas. Grafou sua resposta em lápis, acima do texto do ofício do padre Guilherme, conforme transcrição acima, porém, sem nenhuma indicação legal de como o registro deveria ser realizado.

Deste anseio do *inspector litterário* de Cachoeira, em saber qual o procedimento quanto aos ingênuos nas escolas, é possível, também, imaginar a pressão na cidade, centro do escravismo no Recôncavo, quanto à aceitação de suas crianças nas escolas, por parte dos libertos e das mães de ingênuos, interessados em propiciar aos filhos o letramento necessário a certos ofícios. De outro lado, o desejo dos senhores de escolarizar os ingênuos, instruindo-os e moralisando--os, para que fossem úteis à nova Nação que se desenhava.

A polêmica legal, assegurando a admissão e matrícula dos ingênuos nas aulas públicas, foi, enfim, resolvida em 1881, quando o então presidente da província da Bahia, Araújo Bulcão, estabeleceu a liberdade oficial dos ingênuos frequentarem as aulas públicas primárias.

Naquele momento, o *Diretor Geral de Instrucção Pública* era exatamente o Monsenhor Romualdo Maria Barroso, que fora precedido, entre 1877-79, pelo cônego Emílio Lobo, numa continuidade de defensores do abolicionismo e da Instrução/Educação como prática de superação dos preconceitos escravistas, assim como alavanca para a integração dos ex-escravos e seus filhos livres e libertos como elementos úteis à Nação (SOUSA, p. 2006).

---

125 APB: Cachoeira 05/01/1878. Oficio do Inspetor Litterario Pe. Guilherme Pinto da Silva.

A correspondência que serviu de base a Araújo Bulcão, em 1881, para deliberar favoravelmente sobre a presença dos ingênuos nas aulas públicas foi o oficio de outro professor, da cidade de Barra, região do alto São Francisco, que também enviou correspondência indagando se poderia receber ingênuos em sua aula. Partindo desse oficio, D. Romualdo escreveu um libelo em defesa da presença dos ingênuos nas escolas. Primeiro, usou como estratégia retórica a própria pergunta do professor:

> Directoria geral da Instrução Publica da Bahia, em 29 de maio de 1882.Em oficio de **13 do mez** próximo findo consulta V.m:
> 1º Se podem ser addmitidos á matricula escolar os ingênuos que estiverem no limite da parte primeira do art 19 do regimento interno das escholas primarias:
> 2º Se no caso affirmativo, deverá ser declarada a condição dos mesmos na casa das observações.

Depois, já como resposta direta, considerou as questões legais atinentes, como a própria lei 2.040, de 28 de setembro de 1871, assim como as decisões posteriores sobre a educação dos "filhos livres da mulher escrava", nome jurídico desses sujeitos, conforme pode-se encontrar nos registros do *Ministerio do Commercio, Justiça e Obras Publicas*, órgão imperial responsável pelo cuidado, acompanhamento e decisões referentes aos ingênuos:

> Em resposta declaro a Vm:
>
> 1º Que, sendo considerados e condição livre os filhos da mulher escrava, nascidos neste Império, desde a lei de 28 de setembro de 1871, é claro que podem ser addmitidos á matricula escolar, mediante guia dos senhores de suas mães, ou de quasquer outras pessoas, em poder ou sob autoridade dos quaes se achem;
>
> 2º Aproveitando á estatística o saber-se o numero de ingênuos admittidos á matricula escholar, deve esta circunstamcia ser declarada na casa das observações [...].
>
> Não podião deixar de o ser addmittidos a matricula escholar, mediante guia dos senhores de suas mães

> ou de quaisquer das outras pessoas em poder, ou sobre autoridade nas quaes se achassem.
>
> Não pode deixar de estar bem acceita esta decisão, por isso de estar ela de accordo com todos os principios humanitários e da civilisação. (BARROSO, 3 de abril de 1883, p. 40).

A questão dos ingênuos nas aulas públicas foi um debate intenso na maioria das províncias, e por isso alcançou e preocupou o *Ministerio do Commercio, Justiça e Obras Publicas*, a que era atinente *a questão servil*, no que se inseriam as questões dos ingênuos. Em recente dissertação de mestrado defendida na UFPR, sobre a escolarização da infância na cidade da Lapa, Juarez dos Anjos (2011) apresentou que na Província do Paraná, no final da década de 1870, foi deliberado por decreto que os ingênuos deveriam ser obrigatoriamente matriculados nas aulas públicas. Esta é uma informação básica para se refletir sobre a variedade de experiências desses sujeitos, assim como dos processos e interesses para sua participação na sociedade. Ao mesmo tempo, informa sobre as disputas de projetos sobre os mesmos, pois, ainda que obrigatória a matrícula, a frequência nem sempre foi existente.

Essencial também nesse sentido o trabalho de Fonseca (2009), que trata das várias táticas de famílias negras nas Minas Gerais, desde a década de 1860, para escolarizar seus filhos, inclusive os ingênuos, sujeitos de anterior pesquisa deste autor, enfocando as leis e regulamentos que normatizaram suas possibilidades de escolarização.

Por 200$00: os escritos abolicionistas dos padres baianos e a tradição cristã da Liberdade como Caridade

Quanto aos escritos religiosos-literários dos padres, diretores de instrução pública na província da Bahia, as evidências encontradas permitem afirmar que suas ações como abolicionistas e diretores foram conjuntas ou pelo menos extremamente imbricadas. Essa questão é explicita na *Carta- Sermão,* de 1873, que Romualdo Seixas

escreveu “*A Egreja, a escravidão, defeza do clero brazileio*”, com o sub-título, *Resposta Do Revd.Dr. Romualdo M de Seixas Barroso, parócho collado da freguezia dos Mares.*

Dedicou este texto à campanha emancipacionista encabeçada pela *Sociedade Libertadora Sete de Setembro.* Cada opúsculo poderia ser vendido pelo preço de 200$00 réis. A venda ocorria, especialmente, após as missas dominicais, rezada na sua Paróquia, na freguesia dos Mares, recém-desmembrada, em 1871 (COSTA; SILVA, 2000, p. 483), da setecentista Nossa Senhora da Penha e Itapagipe. Era, segundo Nascimento (1986) e Matoso (1992), uma freguesia de pobres, de trabalhadores, artesãos, muitos deles libertos.

O texto tem início com a estratégia narrativa do Reverendo Barroso, ao dizer que *Acabo de receber a carta*, na qual fora perguntado pela Sete de Setembro da possibilidade de *em que me pedis, em nome da - Sociedade Libertadora Sete de Setembro, - a necessária permissão, afim de ser collocadas n'esta Egreja parochial de Nossa Senhora dos Mares uma caixa destinada a receber esmolas para a libertação dos escravos.*

Sua resposta fora concordar, e, logo em seguida, elaborar a *Carta-Sermão* para ser vendida e revertida aos fundos da Sociedade, pois considerou a importância da proposta e com ela anuiu:

> Não só annúo de coração á vossa idéa, mas também, como homem, como christao, e sobretudo como ministro dessa religião divina, que proclamou a fraternidade entre os homens, não deixarei de opportunuamente recommendar aos meus parochianos mais essa obra de caridade, levantando, sempre que puder, minha débil voz para estigmatizar essa infâmia, que tanto avilta a nossa Pátria. (BARROSO, 1873, p. 1).

Contudo, é evidente que percebeu uma oportunidade para investir contra a imagem que, já naquela década de 1870, se cristalizava sobre a ausência da Igreja Católica nas lidas abolicionistas e, assim, confirmou sua anuência e total participação, ao afirmar que “*Em tão nobre tarefa, não serei um ecco tímido e acanhado dos dos seculos christaos. Em minha voz fallará a voz da Egreja*” (BARROSO, 1873 p. 4).

Sua resposta, além de positiva, foi um compromisso e uma bandeira de luta, que permite, mais uma vez, refletir sobre as afirmações gerais de Luiz Anselmo da Fonseca sobre a alienação do clero do processo abolicionista no geral. E, ao mesmo tempo, sobre seu registro do protagonismo abolicionista desse padre.

Historiograficamente, para realizar esta análise, foi preciso o uso de uma abordagem micro, nos seus jogos de escalas, que permitiram fazer uso de indícios mínimos – como estas falas e escritos oriundos da ação de um sujeito – em estudos rastreadores de acontecimentos marcantes, caso da abolição, a partir de pesquisas empíricas que esmiúçam velhos e, para alguns insensíveis, embolorados maços de papel.

Na leitura do texto *Carta-Sermão*, é perceptível alguns temas caros ao Clero da época. A lembrar, a década de 1870 foi profundas mudanças, de verdadeira crise no Clero brasileiro, cujo expoente foi a chamada *Questão dos Bispos* ou *Questão Reli*giosa, entre 1872 e 1875, que envolveu diretamente o Imperador e os Bispos contrários à continuidade da interferência do poder moderador/imperial nas decisões da Igreja Católica, referentes à nomeação de párocos, à criação de diocese, à nomeação e trânsito de Bispos e outros prelados, cuja base legal era o Padroado. Além dessas questões, a defesa, ou pelo menos conivência do imperador com os maçons no interior da Igreja Católica, alvo de outro sermão do padre Romualdo, em 1878, sobre as relações entre o catolicismo e o liberalismo político.

Assim, apesar do mote da *Carta-Sermão* ser a caixa de esmolas em prol da Sociedade Libertadora Sete de Setembro, o texto realizou uma defesa da instituição Católica, criticada em artigo publicado no jornal *O Abolicionista*, em que o próprio reverendo Barroso escrevia:

> Com o respeito devido á Sociedade em geral, e aos seus illustres membros em particular, quizera responder á um artigo do Sr. Aimé Martin, que, sem duvida á vossa revelia, foi publicado no nº5, série 2ª do Abolicionista
>
> Venho hoje cumprir o que então não pude fazer.

> N'esse escripto, o Sr Martin apresenta "os theologos citando, argumentando, amaldiçoando:" mostra "as cadêas, o trafico dos escravos e a abjecção de uma raça inteira justificada pelo pecado de Cham".
>
> A injustiça, Srs, é clamorosa. (BARROSO, 1873, p. 4).

Em continuidade, fez uma historiorização institucional da defesa da emancipação da escravidão pela Igreja Católica, a partir de excertos das falas do apóstolo Paulo na Roma antiga, que caracterizou como uma terra de escravos até a chegada dos primeiros cristãos. Paulo teria defendido um escravo fugido junto ao seu senhor, um patrício recém-convertido:

> Um d'esses peregrinos, por nome Paulo, hasteando uma Cruz, instrumento de opprobio, no cimo do Capitólio, concebeo o arriscado projecto de arcar com o monstro da escravidão, tão bem acceito das leis e religião desse povo. Começou por lançar em face á esse mundo de corrupção uma palavra sublime, que honraria a Séneca seu contemporâneo, e seria a mais admirada de suas judiiciosas máxima:
>
> Disse:
>
> " Não há Judeo, nem Grego,: não há servo, nem livre; porque todos vós sois um em Jesu Christo" (Epist. a Galat. cap. III, v 28).

Afirmou que a alforria era uma prática católica, conforme expressa na maioria das máximas que serviam de *caput* às fórmulas testamentárias e de manumissão, "*As primeiras cartas de alforria foram ditadas pela piedade e religião. Ahi está a formula, de que usavam os senhores": "Pró remédio animae nostroe vel retributione oeterna"- "Pró remissione peccatorum"- "Propter amorem Dei nostri Jesu Christi."*[126] (BARROSO, 1873 p. 8).

Quanto aos religiosos abolicionistas de seu próprio tempo, não citou nomes, mas, pelas indicações que apresentou, se referiu a si

126 Em tradução livre como um remédio ou castigo da alma nostroe oeterna "Para a remissão dos pecados"- " Por conta do amor de Deus, nosso Senhor Jesus Cristo ")

mesmo, ao Cônego Lobo, e a outros que Fonseca (1887) indica quanto a padres que excepcionalmente atuaram no abolicionismo baiano - cita literalmente *os Srs. Dr. Emilio Lopes Freire Lobo, Conego Antonio Agrippino da Silva Borges, Conego Francisco Bernardino de Souza, Dr. José Basilio Pereira,*

> À vista d'estes factos, pergunto eu: Quem levantou o primeiro brado contra a injustiça tão atroz?
>
> Foi acaso a politica?
>
> Foi o comercio?
>
> Foi a philosophia?
>
> Mas a politica necessitava de escravos, para assegurar-lhe as conquistas; o commercio via n'elles uma fonte, impura, é verdade, mas abundante, de riqueza: a philosophia tinha mais que fazer, commentando de Platão e de Aristóteles.
>
> Quem foi pois?
>
> A Egreja Catholica.
>
> Concordo, dirá alguém, seja assim: mas "o que tem feito o nosso clero em favor da liberdade?".
>
> Que exigem do clero?Dinheiro? Mas o clero não dá por ventura o seu obolo em beneficio de seus irmãos escravos? Não é assignante do Abolicionista? Não faz parte da sociedade Libertadora? não figura, com sacrifício talvez, n'essas innumeras subscripções, que por ahi correm? (BARROSO, 1873, p. 9).

Por fim, apontou a sua grande preocupação: resolver, de forma conciliadora, a emancipação dos escravos, assim como a participação política dos padres, ponto ainda delicado, em plena questão religiosa, quando era deputado provincial, o que subliminarmente indicou as disputas ocorridas entre maçons, liberais católicos, conservadores e demais linhas políticas na *Assembléa Provincial*[127]:

127 Sobre esta sua vivência política, Costa e Silva (2000, p. 156) afirma que, apesar deste prelado ter exercido a função da reitoria do Seminário da Bahia, foi preterida a sua continuidade pelo Bispo do Pará, o baiano D.Antonio de Macedo Costa, acusando-o de Suspeito de ideias liberais, o que lhe valeu a reserva em que tinha seu nome, D.Antonio de Macedo Costa.

> Em presença dessa obra gigantesca, perante o mundo civilisado, que nos contempla, qual deve ser o nosso proceddimento?
>
> Concórdia em torno das idéas- emprego sincero de forças na mais intima união.
>
> Ora pergunto eu, é porventura o que se tem feito?
>
> Quando o paiz se acha dividido em questões religiosas, quando estes deffendem a Maçonaria desesperadamente, aquelles a combattem á todo transe, serà por acaso advogar a causa da emancipação o vir dizer do alto da tribuna, no recinto augusto da assembléa: " foi sob o governo profano de um grão mestre da maçonaria, que se votou o projecto de lei sobre a emancipação gradual do elemento servil. E qual foi a parte do clero brazileiro para esse grande passo da civilização? (BARROSO, 1873, p. 11).

Educar os ingênuos é prevenir, pela Caridade, o Rancor

É ainda importante apresentar as proposições diretas de D. Romualdo Barroso sobre a educação dos ingênuos, que, porém, não se concretizaram. Tais propostas de D. Romualdo Maria partiam de duas razões: primeiro, reparar o crime da escravidão. Segundo, preparar os ingênuos para vida, e proporcionar-lhes uma vida digna - cristã, trabalhadora, morigerada e moralizada. Assim se exprimiu no relatório de 1884:

> Esta Directoria espera que Vm. Consultando os sentimentos de seu coração, onde o céo depositou o gérmen da vocação para o magistério-o amor á infância - interessar-se-há por todos os modos ao seu alcance pelo futuro d'essas pobres crianças.
>
> Com a lei de 28 de Setembro reparou o Brasil em um dia a injustiça de tres séculos.
>
> Não basta porém.

> È necessário ainda habilitar-se os ingênuos para que possão, não só pela instrucção, mas também pelo trabalho triumphar dos males a que os expõe a sua miséria.

Esta evidência permite apreender que, para ele, a educação cristã era o caminho que evitaria "*pulsões atávicas*" dos africanos e seus descendentes, mestiços ou não, mesmo livres, conforme as teorias racialistas, já estão em voga, que afirmavam sobre a degenerescência e violências atávicas da raça negra. Essas características também seriam a base do rancor dos ex-escravizados, o velho e permanente medo dos dominantes e senhores. Argumento agora duplo: agregava-se ao velho medo senhorial da insurgência do dominado, as reações atávicas de uma raça tomada como inferior.

Em termos teóricos, para pensar a educação dos ingênuos, D. Romualdo inspirou-se numa leitura muito pessoal, de uma experiência norte-americana com os libertos após a Guerra de Secessão e a sua sangrenta abolição. No relatório apresentado ao presidente da província em 1884, propôs uma educação especial para os ingênuos, como os C*ollege*s especiais dos negros norte-americanos, os *Colored School's*.

Seu propósito era convencer os deputados e o presidente da província de que estas instituições evitariam que, no Brasil, ocorresse um acirramento racial, gestado pelos ingênuos revoltados com a condição de origem, com a continuidade da escravidão de suas mães e, principalmente, com suas pulsões de violência mal orientadas pela falta do controle escravagista, acirradas se faltas também a educação moral e a instrução, como se pode depreender do relato que faz de uma narrativa sobre a criação destes *colégios para meninos de côr* por um refugiado sandominguesse, Joubert, branco e sacerdote, como ele, e que fora vítima da sublevação de 1791. Este Joubert convencido pelo cristianismo a abandonar a vingança, estabeleceu estas escolas, que o reverendo considerava a solução para o Brasil:

> A América do norte, que, sob mais de um aspecto, é modelo á outros paizes, está a indicar-nos o procedi-

> mento que devemos seguir em relação a esses deherdados da sorte.
>
> Alli, muito antes que se proclamasse a emancipação dos escravos, um sacerdote, por nome Joubert, da companhia dos padres de S. Sulpicio, fundou a primeira escola para os meninos de cor- Colored- schools.

Também teve a preocupação em buscar formas de compensar estes sujeitos dos dissabores da escravidão pregressa de seus pais e avós, através da defesa da instrução preparatória para ofícios, que permitiria a inserção como trabalhadores livres, ainda que sobre o signo da moral cristã, moralizadora e morigeradora.

Indagando sobre a não execução da Lei 2.040, no referente à criação das instituições de recebimento dos ingênuos, que na maioria das províncias não saiu do papel (SCHUELER, 1997), Romualdo Seixas, por fim, fez a seguinte consideração, pergunta que, resguardado o caráter cristão de sua época, tem continuidade, trocando quanto aos sujeitos seus filhos por netos e demais descendentes. "*[...] Teremos algum dia no Brazil associações, que se encarreguem especialmente da educação dos filhos livres da mulher escrava e que abrão para elles escolas especiaes?*"

Por fim, segundo a informação apologética de Fonseca (1877, p. 387-388) na sua cruzada abolicionista, o Reverendo Romualdo teria morrido em pobreza, um verdadeiro e mítico heroi, o único padre do seu tempo que mereceu tamanho elogio:

> Barroso, que morreu pauperrimo, deixou em seu testamento um precioso legado aos miseros escravos.
>
> Este legado foi constituido pelas seguintes nobres palavras:
>
> "Declaro que não possuo, nem jamais possui escravos"
>
> "Sempre considerei um crime firmar contracto de compra ou venda de um homem, - meu irmão- e resgatado pelo mesmo sangue do Salvador da humanidade."
>
> Na hora derradeira, elle não se esqueceu dos captivos, aos quaes, durante a vida, tantas provas dera de amor.

> Escravos! Não esqueçais nunca e transmitti a vossa descendencia o nome de – Romualdo Maria de Seixas Barroso.

O último documento que foi analisado neste artigo foi a *Ode ao 2 de julho*, de 1888, escrito pelo cônego Emilio Lobo, no mesmo ano da abolição formal. Fonseca (1877, p. 386) aponta que outros padres também se apresentavam nesta ocasião, a data Magna da província, por demarcar as lutas pela independência, como o Cônego Rodrigo de Souza Menezes, que a recitou na Catedral, em 1872. A Ode de Lobo, de 1888, logo na sua segunda página estabeleceu a data como de valor máximo para a sociedade:

> O dia do dois de julho de 1823 symbolisa, para os filhos da Bahia, o almejado termino de um longo e nefasto captiveiro e o inicio glorioso de uma nova éra, matizada pelos brilhos auspiciosos de risonhas esperanças, de civicas rehabilitações e de largas conquistas civilisadoras. E é por isso, Senhores, que essa data jamais se apagará da memoria agradecida d' este povo, que, embora ensaiando ainda seus primeiros passos na aurora da civilisação, não se deixa contudo, vencer por qualquer outro da terra, na sinceridade do culto que sempre soube presta. (LOBO, 1888. p. 2).

A leitura evidencia que foi construída como uma representação que unisse, em continuidade histórica, pela memória revisitada, o feito heróico da Independência na Bahia, lembremos, em 1823, a abolição, também caracterizada como o grande feito dos herois daquele novo tempo, os abolicionistas:

> Agora, porém, que o dia 13 de Maio de 188 veiu completars o dia 2 de julho de 1823, é bello contemplar-se a grandeza d'estas homenagens, o brilho d'estas manifestações e a sinceridade d'estes affectoss, que em ondas, sempre crescentes de purissimo enthusiasmo, irrompem espotanneas de todos os corações, ao alvorecer do memoravel dia bahiano. (LOBO, 1888, p. 5).

Contudo, a Ode do cônego Emilio Lobo privilegiou a participação das elites em detrimento das resistências miúdas e cotidianas dos escravos, libertos e apoiadores do povo:

> Já não há, felizmente, proscriptos na patria: já não há senhores nem escravos; fundiram-se todas as cadeias; cessaram todas as opressões.
>
> Desde o dia 2 de Julho de 1823, ha 65 annos precisamente, é, sem contestação alguma, hoje a vez primeira, em que esses symbolos patrioticos, em seu festival trajecto pelas ruas e praças d'esta capital, exprimem a verdade inteira de nossa emancipação politica aos olhos do mundo e da civilisação. (LOBO, 1888, p. 5).

Deixou emergir explicitamente o medo de que o povo convulsionasse a sociedade, com o trecho que fecha a *Ode ao 2 de julho*, 1888, fazendo referência aos "*tranquilisadores sorrisos da consciencia, que constituem a verdadeira sancção do bem*", o que Mata (2007) tratou ao investigar as tensões do depois do treze de maio, continuidade resignificada dos medos, dos planos e dos pânicos escravagistas[128]: "a*ssim fazendo, Senhores, vingaremos a honra nacional da mancha que a deturpou por tantos annos e nos tornaremos dignos das benções de Deus, dos applausos da humanidade, e mais que tudo,dos tranquilisadores sorrisos da consciencia, que constituem a verdadeira sancção do bem.* (LOBO, 1888, p. 24).

Referências

ANJOS, Juarez. J. Tuchinski. **Uma trama na história**: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período imperial (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFPR-Paraná. 28 de fevereiro de 2011.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O Jogo da Dissimulação**. São Paulo: Cia das Letras; 2009.

128 MACHADO, M. Helena. T.P. O plano e o Pânico. 2 ed. São Paulo: EdUSP; 2010.

BARROSO, Romualdo Maria de Seixas. **Relatório do Diretor Geral da Instrução**, 1882. Anexo ao Relatório do Presidente da Província da Bahia.

BARROSO, Romualdo Maria de Seixas. **Relatório do Diretor Geral da Instrução**, 1883. Anexo ao Relatório do Presidente da Província da Bahia.

BARROSO, Romualdo Maria de Seixas. **Relatório do Diretor Geral da Instrução**, 1884. Anexo ao Relatório do Presidente da Província da Bahia.

BARROSO, Romualdo Maria de Seixas. Lei 2.040 de 28 de setembro de 1871. Discurso aos Parochianos dos Mares pelo Padre Romualdo Maria de S. Barroso, natural da Bahia, Doutor em Canônes, Defensor dos Matrimônios e Ordens Religiosas, Membro da Arcadia e da Academia da Imaculada Conceição de Roma, Vigário Encommendado da freguesia de Nossa Senhora dos Mares. Jornal ***O Abolicionista***. *S*erie 2ª, nº 01. Bahia, 01 de março de 1872. p. 2-4.

BARROSO, Romualdo Maria de Seixas. **Apontamentos Históricos sobre a abolição da escravatura no Brasil.** Lisboa; Imprensa de Joaquim Germano de Sousa Neves. 1870.

BRITO, Jailton. A Abolição na Bahia-1870-88. **Centro de Estudos Baianos**, número 151: Ssa, Bahia: UFBA, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. São Paulo: Forense, 2002.

CHALHOUB, Sidney. Exclusão e cidadania. **História Viva**. São Paulo: Edição Especial Temática nº 3, p. 38-41. Temas Brasileiros: A presença negra. ISSN 1808-6446. 2006.

CHALHOB, Sidney. **Visões da liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

COSTA E SILVA, Candido da. **Os segadores e a messe**. Salvador, Bahia: EdUFBa, 2000.

CRUZ, Marileia dos Santos. **A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial**. V. 6, n. 8, dezembro de 2009 - Dossiê Escravidão.

Estatutos da Sociedade Bahiana Trese de Maio. Bahia: Imprensa economica; 1888.

Estatutos da Sociedade Libertadora Sete de Setembro.Bahia: tipografia da Diario; 1874

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**. História de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas, São Paulo: EdUnicamp, 2006.

FONSECA, Luis Anselmo da. **A Escravidão, o clero e o Abolicionismo**. Apresentação de Leonardo Dantas Silva. Recife, PE: FUNDAJ, Massangana, 1988. Fac símile de Bahia, Imprensa Económica, 1887. http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/185575

FONSECA, Marcus Vinicius da. **A educação dos negros**: uma nova face da Abolição. Bauru, São Paulo: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

LOBO, Emilio Lopes Freire. 2 de julho de 1888. **Discurso pronunciado por occasião d' este Glorioso anniversario**. Bahia: Imprensa Popular, 1888.

MACHADO, Maria Helena Toledo. **O Plano e o pânico**. 2. ed. São Paulo: EdUSP; 2010.

MATA, Iacy Maia. **Os libertos do treze de maio" e ex-senhores na Bahia**: conflitos no pós-abolição. Bahia: Afro-Ásia, 35, 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte Imperial *(1870-1889)*. Dissertação (Mestrado em História Social das Ideias) - UFF, 1997.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. **As ações das sociedades abolicionistas na Bahia (1869-1888).** In: 4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Curitiba, 13 a 15 de Maio de 2009. ISBN: 978-85-61022-23-5.

SOUSA, Ione Celeste de. **Escolas ao Povo**: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890.Tese (Doutorado em História Social) – PEPGHS, PUC/São Paulo, 2006.

SOUSA, Ione C. J**. Para os educar e bem criar** - tutelas, soldadas e trabalho compulsório de ingênuos na Bahia - 1878 a 1897. In: Simpósio ANPUH, Bahia, 2009.

“Não há salvamento fora da instrução”: atitudes e comportamentos em torno da escolarização compulsória dos ingênuos no Paraná provincial (década de 1880)

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Introdução

Até onde a historiografia da educação permite conhecer[129], em 3 de dezembro de 1883, ao sancionar uma nova lei do ensino obrigatório[130], de autoria do presidente Luís Alves Leite de Oliveira Belo[131], o Paraná constituiu-se na única província do Império a tornar compulsória, também, a instrução primária dos ingênuos, isto é, os filhos livre da mulher escrava, assim nascidos em virtude da lei de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre.

Os ingênuos gozaram de uma condição de infância – aqui entendida como uma construção social sobre um período da vida que informa as experiências concretas de ser criança em cada época da história (cf. CUNNINGHAN, 1997) – muito peculiar: embora fossem livres, vivendo junto de suas mães até a idade de 8 anos, eram criados como escravos e assim tratados por boa parte daqueles com quem conviviam. Chegada essa idade, podiam ser entregues pelos

129 Para um levantamento detalhado dessa historiografia, vide Anjos (2011a).

130 Ao longo do período provincial paranaense, foram postos em circulação cinco leis regulamentando a obrigatoriedade do ensino, nos anos de 1854, 1857, 1874, 1877 e 1883.

131 Para isso, o presidente Oliveira Belo foi autorizado pela Assembleia Provincial através da lei n. 769 de 1º de dezembro de 1883, § 2, cuja aprovação definitiva foi feita pelos deputados na reunião subsequente. Tal procedimento era permitido pelo Ato Adicional de 1834, no seu artigo 17, bem como pelo Artigo 24, § 4º, segundo o qual “compete aos presidentes das províncias expedir ordens, instruções e regulamentos adequados à boa execução das leis provinciais.” (BRASIL, 1834).

senhores das mães ao Estado, para serem educados em instituições destinadas a este fim, o que, como demonstraram José Murilo de Carvalho (2003) e Marcus Vinícius Fonseca (2002), praticamente não aconteceu. A maioria dos senhores preferiu servir-se de outro privilégio que lhes era concedido pela mesma lei do Ventre Livre: utilizarem a mão de obra dessas crianças até a idade de 21 anos, quando, só então, escapariam efetivamente dessa tutela senhorial que lhes impunha um regime de trabalho (e uma vida) em padrões muito parecidos ao da escravidão. Ainda em relação à infância destes ingênuos, percebe-se que não havia (ou não se queria que houvesse) clareza na compreensão do seu verdadeiro estatuto social: essas crianças eram juridicamente livres, mas o que seria essa liberdade e a que universo social ela daria acesso era algo indefinido. Por vezes, eram vistas como se fossem escravas! A iniciativa do governo paranaense, portanto, afirmou socialmente naquela região um dado que juridicamente era claro: estas crianças eram livres e como tais, deveriam estar submetidas à obrigatoriedade escolar. É a escolarização compulsória dessa categoria de infância e das crianças que a viveram o objeto que aqui me proponho investigar.[132.]

Em se tratando das relações estabelecidas entre adultos e crianças, a historiadora norte-americana Linda Pollock (2004) propõe que se faça a distinção entre atitudes (mais generalizadoras, esperadas e desejadas em cada época histórica por vários setores das sociedades) e condutas individuais (efetivamente assumidas) no trato das questões que envolvem a criança. Para ela, "uma atitude pode desembocar em condutas diferentes e também a mesma conduta pode ser o resultado de atitudes diferentes" (POLLOCK, 2004, p. 111, *tradução livre*). No diálogo com essas considerações, venho entendendo que a infância, enquanto construção social, é resultado tanto das atitudes para com a criança como dos comportamentos efetivamente adotados na relação dos adultos com os meninos e meninas de uma determinada época histórica.

132 Este estudo, deste modo, dá continuidade e amplia as interpretações já construídas anteriormente em Anjos (2010a), Anjos (2011a) e Souza e Anjos (2013).

Minha hipótese é de que, ao tornar obrigatória a instrução dos filhos livres da mulher escrava, o legislador no Paraná visava produzir uma atitude para com os ingênuos, que pode ter nascido de outras, mais antigas, concernentes à instrução e a escravidão. Tal atitude, por sua vez, pode ter desembocado em uma ou várias condutas na relação efetiva dos ingênuos com os adultos senhores de suas mães e as demais crianças "livres" que também tiveram de ser enviadas às escolas da Província. Em face disso, o objetivo deste capítulo é compreender qual a atitude em relação aos ingênuos a lei da obrigatoriedade procurou produzir para em seguida observar quais foram as condutas efetivamente assumidas no cumprimento da determinação legal.

O recorte temporal adotado principia em 1883, com a promulgação da lei do ensino obrigatório e finda em 1886, ano em que, segundo evidencia a documentação, houve um arrefecimento na aplicação da obrigatoriedade escolar no Paraná (SOUZA; ANJOS, 2013). Todavia, não me escusarei em operar também com o movimento cronológico diacrônico, na busca pelas explicações e interpretações históricas que me proponho a construir, o que nos levará inclusive à década de 1870.

As fontes interrogadas compõem-se de relatórios oficiais, mapas do arrolamento escolar, legislação, notícias e artigos publicados na imprensa periódica paranaense, discursos políticos proferidos no Senado, conferências públicas realizadas por Oliveira Belo, anteriores à sua passagem pela presidência do Paraná e o estudo sobre a escravidão no Brasil escrito pelo professor francês Louis Couty, em 1881.

O artigo divide-se em duas partes. Na primeira, procuraremos compreender qual a atitude produzida em relação à infância ingênua por meio da obrigatoriedade escolar. Na segunda, investigaremos os comportamentos efetivamente assumidos na implementação da lei em três regiões da Província.

Sem mais delongas, sigamos em direção ao Paraná dos anos 1880...

A atitude relativa à escolarização compulsória dos ingênuos

A atitude que parece ter sido produzida com a obrigatoriedade escolar dos filhos livres da mulher escrava no Paraná foi da homogeneização dessa categoria de infância à outra, a infância escolarizada, a bem dizer, a infância submetida aos imperativos da instrução escolar.

A única referência a ingênuos nos 54 artigos da Lei de 1883 é a que os incluía no grupo de crianças sujeitas à obrigatoriedade, sendo que nos demais desdobramentos, são abarcados pelas generalizações que vão sendo feitas pelo texto legal. Nos ofícios enviados pelos superintendentes do ensino obrigatório e divulgados pela imprensa, não houve referências aos ingênuos. Dos 15 relatórios apresentados por eles ao presidente da Província Oliveira Belo em 1884, apenas os referentes às cidades da Lapa e Castro mencionaram ou especificaram que dentre os alunos que frequentavam as escolas havia ingênuos (BELO, 1884). É inegável que a legislação deu visibilidade a esse grupo infantil, mas na mesma medida, ao empurrá-lo para dentro da escola, fez com que essa questão se tornasse secundária, a fim de que a identidade de aluno pela experiência de infância escolarizada fosse assumida.

Até o momento, não encontrei em lugar algum evidência clara da razão pela qual o presidente Oliveira Belo, autor da lei de 1883, decidiu nela incluir os ingênuos. Tal margem de incerteza obriga-nos "a um aprofundamento da investigação, ligando o caso específico ao contexto, entendido aqui como *campo de possibilidades historicamente determinadas*" (GINZBURG, 1991, p. 183). Esse campo do historicamente possível diz respeito a uma série de outras atitudes relativas aos ingênuos informadas pela escravidão, pela política imperial, pelo empenho na produção de uma infância escolarizada e pela própria obrigatoriedade da instrução. Do cruzamento delas é que parece ter se originado a atitude homogeneizadora que se impôs no texto legal, redigido pelo Presidente Luís Alves Leite de

Oliveira Belo. Ele, suas propostas, relações e posicionamentos, inclusive, são o fio condutor aqui escolhido para adentrarmos neste campo não de provas, mas como diria Natalie Davis (1987, p. 10), de possibilidades históricas.

No seu primeiro relatório apresentado à assembleia provincial, Oliveira Belo demonstrou partilhar de certa "prevenção" contra os escravos, bastante comum no interior da classe senhorial de fins do Segundo Reinado. Ao discorrer sobre a situação financeira da província, mencionava que o imposto sobre cativos, entrados no Paraná, nenhuma renda havia gerado, pela não existência de escravos nesta situação. Todavia, apesar da crise financeira que os cofres provinciais vinham atravessando, julgava ser esse um dado positivo:

> Essa taxa não é propriamente um imposto, é um fecho com que se tranca a província à *invasão do elemento servil*, por *prudência de ordem social* e econômica, nunca como expediente do fisco. Mantê-la, é acautelar dificuldades futuras: prive-se a província do que um imposto módico lhe poderá render, que esta contribuição negativa trabalha na sua fecunda e abençoada inércia na obra patriótica de *conjurar-lhe calamidades,* que sem ela poderiam flagela-la em prazo mais ou menos próximo. (BELO, 1883, p. 27, grifos meus).

Como se percebe, a presença dos escravos na província representava, aos olhos das autoridades, uma grave ameaça à ordem social. O Paraná possuía uma peculiaridade em relação à maioria das províncias: um pequeno número de cativos em contraste à população livre, que, de modo geral, estava dispersa em pequenos plantéis (PENA, 1999), o que chegou a dar impressão a um dos seus presidentes que o fim da escravidão seria um problema de fácil solução (LISBOA, 1872). Mas, na prática, as relações sociais eram todas elas permeadas pela experiência da escravidão, tanto que o ordenamento dessas relações entre livres e cativos era preocupação constante, como demonstrou Magnus Pereira em suas análises em torno das posturas municipais de diversas cidades paranaenses (cf.

PEREIRA, 1996, p. 60-89). Assim, a não entrada de novos escravos ao mesmo tempo em que contribuía para que a ideia da fácil solução do problema do elemento servil fosse vista como tranquilizadora, não deixava esquecer que, apesar do número reduzido, havia ali escravidão e mesmo que os problemas futuros fossem menores, não seriam menos "problemas". Mas em que consistiriam essas calamidades que poderiam "flagelar" a Província, que Oliveira Belo não explica? Elas não vinham da escravidão somente, mas do seu fim anunciado, fosse pelo fundo de emancipação criado pela lei do Ventre Livre bem como pela essência da própria lei, que desde 1871, fazia nascer livres os filhos das escravas, mas filhos livres que eram criados como escravos...

Quatro anos antes da chegada de Oliveira Belo, em 1879, o Paraná recebeu a visita de Louis Couty, um francês recém-chegado ao Império para ocupar uma cadeira no Instituto Politécnico da Corte (*O PARANAENSE*, 21/12/1879). Em 1881, ele escreveu uma controversa obra a respeito da escravidão no Brasil. Seu livro, extremamente frágil em termos de assertividade histórica (cf. MATOSO, 1988) revela, porém, em profundidade os preconceitos e ideologias da classe senhorial, mobilizados por esta para reafirmar a permanência da escravidão. Para Couty e seus informantes (dentre os quais talvez tenham estado alguns senhores paranaenses, posto que em sua obra encontram-se referências aos escravos que viviam nas fazendas de gado e erva-mate da região), os cativos eram extremamente indolentes "e esta indolência é a base de todas as suas relações sociais e individuais" (COUTY, 1988, p. 93); além de só trabalharem bem quando vigiados (Idem, Ibidem), não pensavam duas vezes em causar danos ao próprio senhor, mesmo se trancados durante a noite na senzala: "para roubar, o negro se torna industrioso e ativo, sabe dissimular e no primeiro instante de liberdade irá vender o produto de sua astúcia" (COUTY, 1988, p. 94). Por outro lado, suas relações familiares também seriam desregradas: mães incapazes de saberem quantos filhos tinham (Idem, ibidem); escravas que consideravam "uma honra ou um prazer o fato de merecer a preferência [sexual] de seu senhor" (Idem, p. 95)

enquanto que os homens entregavam-se constantemente à bebida (Idem, ibidem). Já as crianças escravas adoram o senhor que lhes mima e dá regalos (Idem, p. 96), mal conhecem suas mães (Idem, p. 94) e quando pajens podem despojar "inteiramente o seu dono de todos os seus objetos de valor". (Idem, p. 100). Mas, acima de tudo, Louis Couty entendia com a elite senhorial que postos em liberdade, os negros escravos em nada se modificariam: "assim que estiverem alforriados, tornar-se-ão desobedientes, arrogantes, beberrões e embriagados" e finaliza "o negro cativo, tem, portanto, todas as características intelectuais e morais de uma criança que não pode se ajustar facilmente às condições da vida civilizada" (Idem, p. 97).

Uma matéria do jornal *Dezenove de Dezembro*, de 3 de janeiro de 1884, ou seja, um mês após a promulgação do ensino obrigatório e extraída do "*Jornal do Agricultor*", nos fornece o quadro geral de como essa espinhosa questão analisada com indisfarçável racismo por Couty era vista de maneira muito semelhante pelos contemporâneos de Oliveira Belo, que transferiam essa mesma ordem de representações negativas para os ingênuos. Ao ser reproduzida na imprensa paranaense, a matéria revela que também ali havia um ambiente propício para que se ecoassem as ideias originalmente defendidas em outro periódico e local. Eis o que ocupava a cabeça do articulista e a de muitos senhores e proprietários:

> O socialismo, que na Velha Europa corrói o organismo social, será dentro em pouco uma realidade terrível no Brasil, se o pauperismo receber o grandioso auxílio que lhe está preparando a indiferença de todos nós por um assunto que nos devia preocupar seriamente: a educação dos ingênuos. Se demoradas forem as providências para transformar essas *máquinas automáticas* em *cidadãos conscientes* de seus *deveres e direitos*, dando-lhes, *pela instrução*, a consciência do seu eu e por ela despertando-lhes o amor ao trabalho e respeito às leis, será terrível a hora do acordamento (sic), pelos horrores da convulsão que abalará o país inteiro, inundando-o de sangue e calamidades tantas que impossível é prevê-las. [...]

> Educai o ingênuo e *tereis consolidado a ordem social, garantindo o futuro e a grandeza da pátria.* [...] Cada dia de protelação é um passo larguíssimo de avanço para o grande abismo, pois conservar os ingênuos no estado que até agora os temos conservado, é fabricarmos conscientemente o pauperismo, o proletarismo, com o apanágio de suas calamidades. (*O DEZENOVE*, 03/01/1884, grifos meus).

Ao se falar da educação dos ingênuos – que por "indiferença" dos senhores não estava sendo oferecida – transparece o fato de que era necessário despertar nessas crianças o amor ao trabalho, às leis, torná-los de "máquinas automáticas" em "cidadãos conscientes", prepará-los para uma vida diferente da que levavam, mas ocupando um lugar na ordem social estabelecida. Se na opinião dos senhores, capturada por Louis Couty, os escravos não estavam preparados para a vida livre, tampouco seus filhos ingênuos, segundo leva a crer o articulista, teriam condições de gozá-la, pois eram tratados e levavam uma vida em tudo parecida a de seus pais. Instruí-los, portanto, era a saída mais lógica para modificar o futuro preocupante que, não obstante a diminuta entrada de novos escravos no Paraná, a presença daqueles que lá estavam poderia acarretar. Indiretamente, também, a reprodução do artigo no jornal da capital da Província podia ser mais uma tentativa de lembrar aos senhores que ali já havia uma forma prática de realizar tal instrução: o cumprimento da obrigatoriedade recentemente decretada.

Ao tocar no tema da instrução em seu primeiro relatório, Oliveira Belo afirmou que quem naqueles tempos se aventurasse a insistir "ante um ajuntamento de homens ilustrados a valia e a urgência, a incontestável eficácia da instrução popular, perpetra uma banalidade tal" (BELO, 1883, p. 31), que não exporia detalhadamente o que pensava a respeito dela. Contudo, por quase uma década, através das Conferências Públicas por ele preferidas na Corte e em outras Províncias, sabemos que sua visão sobre a questão era bem clara: "Em primeiro lugar é necessário instruir o povo. [...] Instruir é dever para o povo, para o governo e para o cidadão. A instrução

é o *elemento primordial de regeneração*" (BELO *apud* CARNEIRO, 1994, p. 353, *grifos meus*), isto é, ação capaz de modificar comportamentos e condutas, exigindo a participação (por certo passiva) do povo e (bastante ativa) do governo e dos cidadãos. Essa participação do povo, em particular, só seria obtida por meio da obrigatoriedade do ensino. Em conferência de 1875, já asseverava:

> Tal é, no entanto, o afã de propagar a instrução, tão legítima e obrigatória se ostenta a escola, que os povos mais ciosos de suas liberdades não escrupulizaram quando o pai de família persiste em manter seus filhos na ignorância, em coagi-lo a enviá-los ao mestre; *violência benéfica, salvadora coaçãoconduzir um ignorante à escola é ensinar-lhe o caminho da dignidade moral e do futuro;* o século diz, parodiando a Igreja – *não há salvamento fora da instrução.* (BELO, 1875, grifos meus).

Na linha de raciocínio adotada na Conferência, a obrigatoriedade era o meio de assegurar, mais que um dever, o direito do ignorante à instrução; era a "violência benéfica" que conduz e ensina o caminho da "dignidade moral e do futuro". E para maior sensação do público, Oliveira Belo arremata que não há salvação (para a sociedade!) sem a instrução! Nove anos mais tarde, ao assumir a presidência do Paraná, o idealismo próprio das tribunas de conferência deu lugar à realidade: aplicar a obrigatoriedade não era coisa das mais fáceis, reconhecia o mesmo Oliveira Belo, sobretudo por questões de ordem financeira (BELO, 1883, p. 35). Entretanto, ao empreendê-la na Província, ainda era este o lugar que conferia à questão, ao menos, conforme permite pensar o que disse dele seu sucessor no governo do Paraná, Brazilio Machado de Oliveira, em 1884:

> acudindo ao apelo do meu ilustre antecessor, já começou *a obra da regeneração,* ela bem se convence de que seria para lamentar o futuro que a todos espera se, se deixasse, como fator do seu engrandecimento, essa grande massa da população que aí vive, cativa de instintos que só a educação castiga e de preconceitos que só a instrução moraliza. (OLIVEIRA, 1884, p. 10, *grifos meus*).

A instrução obrigatória, como se nota, estava assim destinada a "cativar" e "castigar" instintos da "grande massa da população", sendo vista como remédio para os males que poderiam abalar a ordem social. Novamente, a instrução é vista como "obra da regeneração", tal qual já a definira, uma década antes, o próprio Oliveira Belo, mas uma obra à qual todos os paranaenses estavam se lançando, em função da obrigatoriedade. E dentre essa "grande massa" a ser regenerada já contavam-se, à época, os ingênuos, cuja educação no início daquele ano, como vimos no jornal, ainda era motivo de preocupação das elites senhoriais.

Luís Alves Leite de Oliveira Belo, "o ilustre antecessor", instituidor e propagador da obrigatoriedade, era membro do Partido Liberal, que estava no poder desde 1878, tanto no Império como na Província. O Gabinete de 24 de maio de 1883, organizado por Laffayete Rodrigues Pereira, fora aquele que o escolhera para ocupar o cargo presidencial no Paraná. Assim, ali, além de zelar pelas necessidades locais, dentro da estrutura política imperial, ele também precisava manter-se fiel ao programa do seu partido. O programa liberal do Gabinete de 1883, apresentado ao Senado por Laffayete Pereira quando de sua ascensão, enfatizou, dentre outras, duas necessidades: a instrução pública e a questão do elemento servil. A primeira por estar dentre "os grandes interesses morais da sociedade, ocupa lugar eminente, por seus efeitos sobre o aperfeiçoamento do homem" (PEREIRA, 1968, p. 37) e a segunda "pela sua gravidade e pelos seus efeitos econômicos e sociais" (Idem, ibidem). É bem verdade que para Laffayete, o problema maior relativo à escravidão era acelerar a aplicação do fundo de emancipação. Todavia, seu antecessor, o Visconde de Paranaguá, que organizou o Gabinete Liberal de 1882, esmiuçou outras questões ligadas ao problema. Sua fala, inclusive, foi publicada em paráfrase na imprensa paranaense, da qual vale destacar o seguinte:

> Quanto à lei de 28 de setembro, disse o sr. Presidente do Conselho [o Visconde de Paranaguá] que o governo entende que não deve enganar ninguém, ocupará um posição *média* entre aqueles que nada

> querem fazer e aqueles que tudo querem desde já. O governo *protegerá a evolução* do trabalho escravo para o trabalho livre. A elevação do fundo de emancipação por completo, do imposto de transmissão de escravos, a proibição de semelhante comércio entre as províncias são necessidades que parecem dignas de ser adotadas, *curando ao mesmo tempo da educação dos ingênuos, cujo número já é avultado.* (*GAZETA PARANAENSE*, 19/07/1882, *grifos meus*).

Essa posição dos que "nada querem fazer" e dos que "tudo querem desde já", certamente é referência aos conservadores, que desejavam a maior lentidão possível do fim da escravidão, dentro do espírito emancipacionista da lei do Ventre Livre e aos que queriam o seu fim imediato, os abolicionistas. A posição do partido é mais adepta do emancipacionismo, mas preocupada em promover uma transição segura do trabalho escravo para o livre com medidas bastante claras para o alcance do objetivo. Dentre elas, estava a "educação dos ingênuos, cujo número já é avultado". Embora enunciados em diferentes momentos, percebe-se uma tentativa de continuidade entre os programas ministeriais liberais. Dessas propostas, sabemos que no Paraná Oliveira Belo deu grande atenção a, pelo menos, duas delas – a instrução pública e a instrução dos ingênuos, ambas por meio da obrigatoriedade escolar (além de, indiretamente, reafirmar a negatividade do comércio interprovincial de escravos). Por certo, ao falar da educação dos ingênuos, o Visconde de Paranaguá se referia às instituições que deveriam ser criadas para a instrução agrícola destas crianças. Contudo a maioria dos senhores ao optar por permanecer com os ingênuos em seu poder acabava criando uma situação inesperada: como instruir essas crianças que continuam sob a tutela dos senhores de suas mães? Alguns senhores paranaenses, ainda que de forma isolada, já vinham timidamente enviando seus ingênuos às escolas, preferencialmente às noturnas, mas também às diurnas (cf. ANJOS, 2010b; 2011a). Mas eram casos isoladíssimos, o que ainda não resolvia o grande problema da instrução dessa categoria infantil.

A sanção da obrigatoriedade escolar paranaense em 1883 parece ter se constituído na oportunidade ideal para que Oliveira Belo colocasse em prática parte do programa ministerial de seu partido: a instrução pública (Gabinete de 1883) e a instrução dos ingênuos (Gabinete de 1882), esta última diluída nas preocupações gerais relativas ao "elemento servil". Era também a oportunidade de atender às preocupações em circulação tanto na província como fora dela respeitantes à preparação dessas crianças – criadas como escravas e sobre as quais recaíam aqueles mesmos estigmas absurdos apontados por Louis Couty – para a vida de cidadãos livres, à qual seus pais, pela aceleração que se queria promover do fundo de emancipação, também estavam perto de poder gozar. Era ainda uma forma de junto com a "regeneração"– pela instrução! das crianças "livres", realizar a "regeneração" também dos filhos livres da mulher escrava, que dela estariam igualmente necessitados.

Em suma, uma possibilidade historicamente determinada como explicação para a homogeneização dos ingênuos à categoria da infância escolarizada, por meio da obrigatoriedade, aponta que em 1883 uma série de condições históricas permitiu que ela fosse plausível no Paraná, pois despontava como solução para um conjunto de questões consideradas preocupantes pela elite senhorial – a mesma que fazia leis e organizava a escola – ao mesmo em tempo em que reafirmava a crença dessas mesmas elites na instrução como elemento regenerador e garantidor de ordem social, a exata ordem que sem a instrução dos ingênuos, lhes parecia estar seriamente ameaçada.

Mas, se no plano das atitudes, as diferenças foram homogeneizadas no discurso que afirmou, junto com a necessidade, a igualdade (pessimista e negativa) dos ingênuos às demais crianças que deveriam ser obrigadas à instrução, como se comportaram os senhores que as tinham sob sua tutela na aplicação da lei?

Comportamentos relativos à escolarização compulsória dos ingênuos

De acordo com o que estabeleceu a Lei de 1883, cada cidade paranaense se constituiu numa circunscrição escolar, abrangendo um raio de 2 km da sede das escolas públicas (PARANÁ, 1883, art. 8º). No interior desses pequenos "territórios de obrigatoriedade" outra divisão ainda foi feita – os distritos escolares –, sendo tantos quantos fossem necessários para que a inspeção pudesse ser adequadamente exercida (Idem, ibidem, art. 9º). O objetivo dessa organização era viabilizar que além da inspeção, anualmente se realizasse o arrolamento escolar, identificando meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 12 anos, corte etário abarcado pela obrigatoriedade (Idem, ibidem, art. 1º). A lei ainda dava aos pais e tutores a possibilidade de escolherem o modo de satisfazê-la: podiam mandar as crianças às escolas públicas, particulares, noturnas (desde que alegassem inconveniência ou impossibilidade de fazê-lo de outra forma) ou ainda, dar-lhes instrução no seio da família. (Idem, artigo 6º).

Em função desta organização, foi produzida uma valiosa documentação: os mapas do arrolamento escolar, individualizando em cada residência quantas eram as crianças sujeitas a obrigatoriedade, suas idades, escolas que frequentavam (ou o ensino recebido em casa, como facultado pela lei) e, naquilo que mais nos interessa, se eram "livres" ou ingênuos. Dispomos dos mapas de três regiões do Paraná, embora não dos mesmos anos: do 3º Distrito da cidade da Lapa e da Vila de Palmas, em 1884, e da cidade de Curitiba, capital da Província, do ano de 1885. É verdade que se essa documentação de caráter censitário, como é a do arrolamento escolar, sofre daquele conhecido limite apontado por André Burguière, só apresentando "instantâneos' de uma realidade viva e, portanto, em perpétua mudança" (BURGUIÈRE, 1993, p. 319). Entrementes, permite localizar, em um momento específico, o modo como os

senhores se propuseram a colocar em prática a lei que os obrigava a oferecer instrução primária aos filhos livres de suas escravas. Com base nos mapas analisados, chegou-se a uma relação de 33 domicílios nos quais na Lapa, Palmas e em Curitiba, havia ingênuos sujeitos à obrigatoriedade escolar (Tabela 1):

Tabela 1 – Ingênuos arrolados em Lapa, Palmas e Curitiba

CIDADE DA LAPA (1884)					
No	Residência	Crianças Livres	Escola	**Ingênuos**	**Escola**
1	Manoel Correa de Lacerda	4 meninos	Particular	1 menina	Promíscua
2	Antonio Pacheco Lima	1 menino 2 meninas	Particular Particular	2 meninas	Promíscua
3	Eugênio Westphalem			1 menino	Noturna
4	José Américo Gomes	1 menino	2ª cadeira M.	1 menino 1 menina	1ª cadeira M. Promíscua
5	Manoel Pacheco Carvalho			1 menino	1ª cadeira M.
6	Gertrudes Portes			1 menina	Promíscua
7	Antonio Pereira Linhares	1 menina 2 meninos	Particular Em casa	1 menino	Em casa
8	Américo Pereira Rezende			2 meninos	1ª cadeira M.
9	Pedro Fortunato Magalhães			2 meninos	2ª cadeira M.
10	Caetano Cunha			1 menina	Não frequenta
11	Belarmino Barbosa	1 menina	1ª cadeira F.	1 menina	1ª cadeira F.
VILA DE PALMAS (1884)					
12	Manoel Luiz de Souza			1 menino 1 menina	Pública Pública
13	Gertrudes Almeida Sá	1 menino	Pública	1 menina	Particular
14	Domingos de Araújo	2 meninos	Pública	1 menina	Em casa
15	Campolino Flores			1 menino 2 meninas	Pública Pública
16	Francisco de Oliveira Lima			1 menino	Sem Decl.
17	José Antonio Vieira			1 menina 1 menina	Sem Decl. Particular
CIDADE DE CURITIBA (1885)					
18	Antonio Martins Franco	1 menino	Particular	1 menino	Particular
19	Eduardo Chaves			3 meninos	Em casa
20	Manoel Loureiro			1 menina	Em casa
21	Benedito de Paula	1 menino	Noturna	1 menino	Noturna
22	Ana Joaquina de Souza			1 menina	2ª cadeira F.
23	Bento Antonio de Menezes			1 menino	2ª cadeira M.
24	Maria da Glória Mendes	1 menino 1 menina	Particular Em casa	1 menino	2ª cadeira M.
25	Escolástica Macedo	1 menino	Noturna	1 menino	Noturna
26	Virginia dos Santos			1 menina	Pública

27	João Moreira de Castro	3 meninas	Particular	1 menino	Noturna
28	Adolfo Francisco	1 menino 2 meninas	2ª Cadeira M. 2ª Cadeira F.	1 menino 1 menina	2ª Cadeira M. 3ª cadeira F.
29	Francisco Gonçalves	1 menino	Particular	1 menino	2ª cadeira M.
30	Fausto Bento Viana	2 meninas	Particular	1 menina	Em casa
31	José Pinto Rabelo	2 meninas	Em casa	1 menino	1 cadeira M.
32	Zacarias Xavier	1 menina	Colégio Inglês	1 menino	Pública
33	Jerônimo Ventura			1 menino 1 menina	Pública Pública
TOTAL		**32 crianças**		45 ingênuos	

Fontes: APMCM Caixa 13, DEAP-PR AP 707, p. 105; DEAP-PR, Arrolamento Escolar de Curitiba 1885

Como se nota, a Tabela 1 permite-nos identificar se os senhores cumpriram ou não a obrigação de envio dos ingênuos e de como se desincumbiram disso. Esses dados testemunham um comportamento adotado, isto é, o modo pelo qual os senhores, na maioria dos casos, diante da lei que equiparava seus filhos e os ingênuos como sujeitos a obrigatoriedade escolar, colocaram-na em prática. Na verdade, o próprio comportamento deles é o testemunho mais interessante para pensarmos os efeitos que a lei e sua atitude homogeneizadora tiveram na experiência de infância escolarizada dos ingênuos. Como lembra Natalie Zemon Davis, "as formas de vida e do comportamento coletivo são artefatos culturais [...] [podendo] ser lidos de maneira tão frutífera como um diário, um tratado político, um sermão ou um conjunto de leis" (DAVIS, 2001, p. 8). Assim, vamos analisar estes comportamentos em dois momentos distintos: primeiro, observando as casas onde viviam crianças livres e ingênuos, depois, as casas onde os ingênuos eram as únicas crianças em idade escolar. É claro que existem variáveis que, ao menos neste trabalho, ainda não serão consideradas, como a questão de gênero, idade e situação econômica das famílias, dentre outras, pelo fato de que requerem uma ampliação de fontes. Mas, ainda assim, já é possível apontar alguns significados para os comportamentos investigados, no confronto com outros dados, agregados à análise no devido momento. Comecemos investigando o comportamento dos senhores que precisaram enviar às escolas tanto as crianças livres quanto os ingênuos que viviam em suas casas (Tabela 2):

Tabela 2 – Comportamento dos senhores nas casas em que viviam crianças livres e ingênuos

No	Comportamentos dos senhores	Lapa	Palmas	Curitiba	Total
1	Livres e ingênuos em escolas diferentes (Particular/ Pública)	2		1	**3**
2	Livres e ingênuos em escolas diferentes (Pública/Pública)	1			**1**
3	Livres e ingênuos na mesma escola (Pública/Pública)	1			**1**
4	Livres e ingênuos na mesma escola (Particular/Particular)			1	**1**
5	Livres e ingênuos na mesma escola (Noturna/Noturna)			2	**2**
6	Livres em escolas, ingênuos em casa		1	1	**2**
7	Menina Livre em Escola Particular, meninos e ingênuos em casa	1			**1**
8	Menino livre em Escola Pública, menina ingênua em escola particular		1		**1**
9	Meninas livres em escola particular, menino ingênuos escola noturna			1	**1**
10	Menino livre escola particular, menina livre em casa e ingênuo pública			1	**1**
11	Menino livre e ingênuo na mesma escola; meninas livres e ingênua em escolas diferentes			1	**1**
12	Meninas livres em casa, ingênuo na escola pública			1	**1**
13	Menina livre escola particular, menino ingênuo escola pública			1	**1**

Fonte: APMCM Caixa 13, DEAP-PR AP 707, p. 105; DEAP-PR, Arrolamento Escolar de Curitiba 1885

Foram identificados em dezessete residências, treze comportamentos distintos no cumprimento da obrigatoriedade escolar, três mais frequentes (1,5 e 6[133]) e os demais singulares. Todavia, apesar das singularidades, eles podem ser "lidos", para usar a expressão de Natalie Davis, de uma maneira particular, colocando a atenção nas escolas para as quais essas crianças foram enviadas, cuja escolha, como vimos, era de inteira responsabilidade dos senhores ou pais.

É significativo que o total de 10 residências (1, 2, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) e constituindo a maioria dos casos, sinalize para o comportamento de *não enviar os ingênuos à mesma escola das crianças livres da casa.* Em cinco destas, pelo menos um dos ingênuos estava em escolas públicas enquanto as crianças livres frequentavam

133 Os números entre parênteses daqui em diante se referem a determinado comportamento numerado na tabela.

aulas particulares. Na Lapa, inclusive, onde nitidamente houve tal comportamento, parece ter havido um aumento sensível no número de matrículas em escolas particulares e um decréscimo nas públicas, o que foi explicado pelo superintendente, em relatório dirigido ao presidente Oliveira Belo em 1884, da seguinte maneira:

> Em toda parte, muitas famílias, sobretudo as mais abastadas, nunca mandam seus filhos à escola, não porque não lhes inspire confiança os professores, mas porque *repugna-lhes o contato deles com a população*, em geral pouco educada, que frequenta as escolas públicas, *tanto mais agora que o regulamento de 3 de dezembro tornou obrigatório o ensino para ingênuos da lei de 28 de setembro de 1871.* (SANTOS LIMA *apud* BELO, 1894, p. 58, grifos meus).

Assim, por trás da escolha por escolas particulares para as crianças livres da casa e públicas para os ingênuos, podemos enxergar os evidentes preconceitos que os ricos nutriam a respeito da população pobre que frequentava essas últimas, ainda mais no momento em que os filhos livres da mulher escrava – que além de todos os estigmas da escravidão também traziam consigo o da pobreza – estavam nelas matriculados! Se não podemos nem devemos generalizar essa afirmação para os outros quatro casos, fica ao menos registrado que no cumprimento da lei "homogeneizadora", alguns senhores acabavam produzindo hierarquias de infância, por meio das quais se reproduziam hierarquias da própria sociedade escravista.

Um segundo comportamento é o do *envio dos ingênuos à mesma escola das crianças livres* (3, 4, 5) num total de 4 ocorrências. Todavia, a aparente ideia de aqui estarmos diante de senhores que tratavam de maneira indiferenciada seus filhos e ingênuos cai por terra se observarmos, de acordo com a Tabela 1, que no caso curitibano, as duas vezes em que isso se deu, as crianças foram enviadas à escolas noturnas, sugerindo assim que se tratavam de famílias mais humildes, que não podiam abrir mão do trabalho dos filhos, que possivelmente só estudavam a noite porque durante o dia exerciam algum trabalho. Nesse caso, mais do que opção, pode ter sido uma

contingência. Mais próximo de um tratamento igualitário, talvez, seja aquele caso, também de uma família curitibana, que enviou ingênuos e livres a uma escola particular, e cujas reais razões ainda permanecem desconhecidas.

Um terceiro comportamento foi o de *dar instrução aos ingênuos em casa* (6,7), escolha feita por senhores em Palmas e Curitiba. Mas são casos enigmáticos. Num deles, somente os ingênuos seriam assim instruídos ao passo que no outro o seriam junto com os meninos livre da casa. Não dispomos de fontes que permitam construir uma interpretação para o comportamento do senhor que decidiu instruir somente seu ingênuo em casa. Contudo, duas hipóteses merecem ao menos ser enunciadas: ou esses senhores realmente gastaram dando instrução aos filhos livres das suas escravas (como talvez tenha ocorrido na casa em que os meninos livres também lá eram instruídos) ou então, a educação que acabaram recebendo foi muito mais da criação *a la escravidão* que de uma instrução escolar propriamente dita.

E nas casas que havia somente ingênuos, como a obrigatoriedade foi aplicada?

Tabela 3 – Comportamentos dos senhores nas casas aonde viviam apenas ingênuos em idade escolar

No	Comportamentos dos senhores	Lapa	Palmas	Curitiba	Total
1	Enviar os ingênuos ás escolas públicas diurnas	3	2	4	**9**
2	Dar o ensino em casa			2	**2**
3	Enviar os ingênuos às escolas promíscuas	1			**1**
4	Enviar os ingênuos às escolas noturnas	1			**1**
5	Não frequenta	1			1
6	Não informado		1		**1**
7	Enviar um ingênuo a escola (particular) e outro não		1		1

Fonte: APMCM Caixa 13, DEAP-PR AP 707, p. 105; DEAP-PR, Arrolamento Escolar de Curitiba 1885

Novamente, a leitura desses comportamentos (Tabela 3) pela escolha do modo de realizar a instrução dos ingênuos (se em casa ou num dos tipos de escolas existentes) revela, em primeiro lugar, que somente num caso (7) um ingênuo foi matriculado em escola particular e, mesmo assim, o outro ingênuo da casa não recebia nenhuma forma de instrução. Um ingênuo não recebia ainda a

instrução (5) e de outro nada foi informado por ocasião do arrolamento. Curiosamente, somente um ingênuo foi enviado à escola noturna (4) que, justamente na cidade da Lapa, era um espaço de formação destinado a trabalhadores adultos, mas que também foi frequentada, mesmo antes da lei de 1883, por ingênuos (cf. ANJOS, 2010b). Noutro caso (3), o ingênuo foi mandado a uma escola promíscua, também na Lapa e criada justamente pelo aumento de alunos nas escolas publicas existentes. Em duas residências, agora em Curitiba (2) fez-se a opção de dar a instrução em casa, o que nos deixa novamente com a hipótese anteriormente enunciada a respeito deste comportamento emblemático. A maioria dos senhores, porém, enviou os ingênuos às escolas públicas (1), confirmando uma tendência já existente nas casas nas quais viviam crianças livres e ingênuas: manda-los àquelas escolas "evitadas" pelas famílias mais abastadas! Porém, esse dado ainda pode ser lido de uma maneira diferente, se agora compararmos não mais as residências, mas sim, o total de ingênuos em relação às escolas que frequentavam (Tabela 4):

Tabela 4 – Escolas Frequentadas Pelos Ingênuos em Lapa, Palmas e Curitiba

Preferências dos Senhores	**Lapa**	**Palmas**	**Curitiba**	**Total**
Escolas Públicas Diurnas	7	5	11	**23**
Escolas Públicas Promíscuas	5			**5**
Escolas Particulares		2	1	**3**
Escolas Noturnas	1		3	**4**
Em Casa	1	1	5	**7**
Não frequenta	1			**1**
Não informado		2		2
Total	15	10	20	45

Fonte: APMCM Caixa 13, DEAP-PR AP 707, p. 105; DEAP-PR, Arrol. Esc. de Curitiba 1885

O que essa última tabela revela, na leitura que fazemos dos comportamentos nela descritos é que, de fato, a maioria dos ingênuos sujeitos à obrigatoriedade foram enviados às escolas públicas ao passo que somente três (e nenhum na Lapa) foram enviados à escolas particulares, o que permite pensar que, com efeito, o espaço

de instrução ideal pensado para os filhos livres da mulher escrava – ao menos na amostra aqui analisada – foi a escola pública ao passo que as particulares, ao que parece, ficaram mais reservadas àqueles "mais abastados" que não queriam misturar seus filhos à população pobre e nem aos ingênuos. Entretanto, se os senhores que enviavam seus filhos livres a escolas publicas diferentes daquelas para onde mandavam os ingênuos também o faziam com essa intenção, seu tiro saía pela culatra, pois inevitavelmente, encontrariam ingênuos para lá mandados por outros senhores, que tiveram a mesmo comportamento hierarquizador doméstico.

Para além disso, esse mesmo comportamento revela algo, talvez, tão importante quanto essa tentativa de diferenciação social: se observarmos bem, veremos que dos 45 ingênuos, 31 (os que iam à escola pública, promíscua e particular) frequentavam aulas diurnas, o que de fato os retirava por um bom tempo da casa do senhor, privando-o ao menos por algumas horas do dia de servir-se do trabalho dessas crianças, como lhe facultava a Lei do Ventre Livre. Principalmente, se frequentavam escolas públicas e promíscuas, cujo horário de funcionamento ia das 9 da manhã à 1 da tarde (ANJOS, 2011a, p. 140). Por outro lado somente a minoria – 4 ingênuos – foi matriculada em escolas noturnas, o que permite pensar que a aplicação da lei de 1883, embora não tenha sido expressão daquela atitude homogeneizadora presente na lógica que a produziu, realizou sim uma significativa mudança no cotidiano dos filhos livres da mulher escrava na Província do Paraná.

Atitudes e Comportamentos: notas de conclusão

A Lei de 1883, ao tornar obrigatória a instrução dos ingênuos no Paraná, procurou produzir uma atitude homogeneizadora para com esta categoria de infância, que tendo nascido de outras atitudes relativas à escravidão, via na instrução e na produção de uma infância escolarizada o meio de promover a regeneração da população, infância à qual, por uma série de condições históricas, foi possível assimilar também os ingênuos.

Com base na leitura do comportamento dos senhores nas casas em que havia crianças livres e ingênuos a serem instruídos, percebe-se que a atitude homogeneizadora da lei de 1883 só foi assumida por eles em parte, no seu cumprimento. O modo, porém, como aplicaram-na produziu várias diferenciações entre as infâncias livre e ingênua, o que pode ter nascido de outras atitudes, mais antigas, em relação à escravidão. Algumas, inclusive, podem ter relações com aquelas que levaram o presidente Oliveira Belo à produção da atitude homogeneizadora da lei de 1883. Mas, mesmo assim, nem sempre obtiveram sucesso nessa tentativa de preservar hierarquias, sobretudo nos casos em que mesmo separando os ingênuos dos seus filhos, estes iam para escolas públicas, nas quais outros ingênuos seriam seus colegas.

Por fim, mesmo à revelia de possíveis intenções hierarquizadoras dos senhores, os comportamentos revelam indícios de que a lei conseguiu alterar o cotidiano da infância ingênua, ao menos no caso das crianças que foram enviadas à escola pública, que ao tomar um tempo dessa infância para si, privava o senhor de explorar os pequenos sujeitos que a viviam, ao menos, por algumas horas do dia.

Referências

Fontes

APMCM. Mapas do Arrolamento Escolar do 3º Distrito da Lapa. **Caixa 13.** 1884, *documento manuscrito*.

BELO, Luiz Alves Leite de Oliveira. A instrução e o século. **O Despertador.** Desterro, 20 de julho de 1875.

______. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná por ocasião da instalação da 2ª Sessão da 15ª Legislatura no dia 1º de outubro de 1883 pelo Presidente da Província o Exm. Sr. Luiz Alves Leite de Oliveira Belo.** Curitiba: Typ. Perseverança de J. F. Pinheiro, 1883.

______. **Relatório que ao Exm. Sr. Dr. Brazílio Augusto Machado de Oliveira apresentou o Exm. Sr. Dr. Luiz Alves Leite de Oliveira Belo ao passar a administração em 22 de agosto de 1884.** Curitiba: Typ. Perseverança de J. F. Pinheiro, 1884.

BRASIL. **Lei de 12 de Agosto de 1834.** Brasil. Disponível em: www.planalto.gov.br.

COUTY, Louis. **A escravidão no Brasil.** Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1988.

DEAP-PR. **Arrolamento Escolar da Capital 1885.** Curitiba, 1885, *códice manuscrito.*

______. Mapa dos Arrolamento escolar de Palmas. **AP 707.** 1884, *códice manuscrito*.

GAZETA PARANAENSE. Curitiba, 19 de julho de 1882.

LISBOA, Venâncio José de Oliveira. **Relatório com que o Exm. Sr. Presidente Dr. Venâncio José de Oliveira Lisboa abriu a 1ª sessão da 10ª Legislatura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1872.** Curitiba: Typ. da Viúva e Filho de C. M. Lopes, 1872.

O DEZENOVE DE DEZEMBRO. Curitiba, 03 de janeiro de 1884.

O PARANAENSE. Curitiba, 21 de dezembro de 1879.

OLIVEIRA, Brazilio Augusto Machado de. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná pelo Exm. Sr. Dr. Brazilio Augusto Machado de Oliveira, Presidente da Província, por ocasião da abertura da 1ª sessão da 16ª legislatura, no dia 15 de setembro de 1884.** Curitiba: Typ. Perseverança de J F. Pinheiro, 1884.

PARANÁ. Regulamento do Ensino Obrigatório de 3 de Dezembro de 1883. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blank; MARTIN, Sônia Dorotea (Orgs.). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889.** Brasília: INEP, 2004, e-book.

PEREIRA, Lafayette Rodrigues. **Cartas ao Irmão.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Bibliografia

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos Anjos. Práticas em torno da escolarização de ingênuos na cidade da Lapa, Província do Paraná (1880-1887). 33ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010a.

_____. **Uma Trama na História:** a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886). (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011a.

_____. A instrução primária de trabalhadores na cidade da Lapa, Província do Paraná, 1882. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED SUL. **Anais...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2010b.

BURGUIÈRE, André. Família. In: **Dicionário das Ciências Históricas.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

CARNEIRO, David. **História do Período Provincial no Paraná.** Curitiba: Banestado, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem e Teatro das Sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNNINGHAN, Hugh. **Storiadell'Infanzia.** Bologna: Mulino, 1997.

DAVIS, Natalie Zemon. Introdução. In: **Culturas do Povo**: Sociedade e Cultura no início da França Moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p. 7-10.

_____. **O Retorno de Martin Guerre.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista-SP: EdUSF, 2002.

GINZBURG, Carlo. Provas e Possibilidades: à margem do Retorno de Martin Guerre. In: **A micro-história e outros ensaios.** Lisboa: Difel, 1991. p. 179-202.

MATTOSO, Kátia de Queiróz. Introdução. In: COUTY, Louis. **A Escravidão no Brasil**. Rio: Casa de Rui Barbosa, 1988, p. 11-34.

PENA, Eduardo Spiler. **O jogo da face**: a astúcia escrava frente aos senhores e a lei na Curitiba Provincial. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

PEREIRA, Magnus Roberto de Melo. **Semeando iras rumo ao progresso.** Curitiba: EdUFPR, 1996.

POLLOCK, Linda. **Los niños olvidados**: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

SOUZA, Gizele de; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná. In: VIDAL, Diana Gonçalves *et al.* (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil.** Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 189-208.

"Promiscuidade de cores e classes": tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira

Cynthia Greive Veiga

> Os grupos escolares como as escolas primárias isoladas, destinam-se, penso eu, a ministrar instrução a crianças pobres. Quem traça estas linhas exerce o cargo de inspetor escolar por parte da Câmara e nas inspeções, bem como por ocasião dos exames, tenho visto muitas crianças descalças, embora asseadas, numa **promiscuidade de cores e classes, que muito honra o nosso espírito democrático**. Parece, entretanto, que a nova organização escolar pretende banir esse nobre sentimento inato ao coração brasileiro, e que os grupos escolares foram criados só para filhos de pessoas ricas e remediadas. Ali nenhuma criança poderá ir descalça e exige-se até fardamento. (*CORREIO DE MINAS*, 05/02/1907, grifos meus).

O relato do inspetor escolar da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, revela duas questões importantes no âmbito da história da escola brasileira – a tradição da destinação das escolas públicas para crianças pobres e negras desde o império e a tendência que se esboça, já nos anos iniciais da republica, de elitização e branqueamento da escola republicana que vai perdurar ate pelo menos as décadas de 1950-1960. Minha hipótese, ainda em estudos iniciais[134], é que isto decorre basicamente por dois fatores: de um lado, o aumento das exigências das escolas seriadas, alterando as circunstâncias

134 Esta temática é parte de questões em investigação no projeto "História das desigualdades escolares: tensões na igualdade de direitos (Brasil, 1889-1971)", bolsa de produtividade de pesquisa – CNPq, (VEIGA, 2014).

de acesso e permanência na escola, seja nas escolas isoladas ou grupos escolares; de outro, o crescimento do trabalho infantil, devido à ampliação das oportunidades e necessidade de trabalho para as crianças das classes pobres, tendo em vista a urbanização, crescimento do comercio e indústria. É fato que o censo de 1940 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registra um total de 34.796.665 habitantes; destes, sabem ler e escrever na faixa etária de 05 a 29 anos, 13.292.605 pessoas, destas, 10.339.796 são brancas (IBGE, 1950).

A história da presença de crianças negras e mestiças na escola pública brasileira somente recentemente, ganhou destaque na historiografia da educação que, em geral, reproduziu as análises de que as escolas nos anos imperiais eram destinadas às elites. Contudo, na última década, estudos demonstraram que as crianças pobres, negras e mestiças estiveram na origem da escola pública brasileira. Numa pesquisa pioneira, por mim realizada nos anos 2002-2003, foi possível verificar como parte da história do Brasil desde a instalação da monarquia constitucional e institucionalização da escola para todo cidadão brasileiro, que crianças negras e mestiças frequentaram os bancos escolares, ainda que num processo escolarizador extremamente irregular e precário (VEIGA, 2003). Dessa maneira, é possível também refletir que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, que vem se acumulando há, pelo menos, dois séculos. Portanto, incorporar a experiência imperial nas análises relativas à presença de crianças pobres, negras e mestiças na história da escola pública brasileira pode nos levar a melhor problematizar o fracasso da escola pública imperial, as tensões raciais nas salas de aulas, e a recriação da escola republicana como escola de alunos brancos de “boa procedência”. Assim, nos relata o professor Anselmo Barreto, Inspetor Técnico do ensino de Minas Gerais, sobre a escola por ele frequentada em 1910:

> Outro fato que me intrigava naquela época era a desigualdade social. Filhos de pais que exerciam pro-

> fissões “mais nobres” não gostavam de relações com os colegas filhos de operários e de lavradores, muito embora existisse certa “aristocracia” rural. **O preconceito, então, contra os pretinhos era muito grande. Ninguém gostava de ficar perto dos poucos que freqüentavam a escola**. (REVISTA DO ENSINO. Ano IX, n. 198, janeiro / março, 1951, p. 23, grifos meus).

Embora não tenhamos dados quantitativos sobre a frequência de crianças negras na escola das primeiras décadas republicanas, as mais variadas imagens dos alunos, especialmente dos grupos escolares, denotam um número majoritário de crianças brancas. Por sua vez, Maria Lúcia Müller, em 1999, se perguntava sobre a cor das professoras primárias no mesmo período e demonstra que também era minoritária a presença de professoras negras nas escolas republicanas, percebido entre outras fontes, por entrevistas e iconografia (MÜLLER, 1999).

Quanto ao período imperial, excetuando a pesquisa de Marcus Vinícius Fonseca, também os dados são raros. Fonseca (2007), pioneiro na produção de dados quantitativos sobre as cores dos alunos da escola elementar, relativo à década de 30 do século XIX na província de Minas Gerais, demonstrou, para o período e local estudado, uma população escolar majoritariamente negra. Confirmando ou não essa tendência no período imperial para as outras décadas e para outras províncias, uma questão se apresenta: por que a escola pública brasileira, nas décadas iniciais da república e pelo menos até os anos 1950-1960, se apresenta majoritariamente branca, quando deveria ser exatamente o contrário, de modo a efetivamente “honrar o espírito democrático”?

Esta questão é um mote para contribuir com o debate sobre a dinâmica da discriminação étnica e racial no Brasil, especialmente na escola. Para desenvolvermos esta problematização, organizamos o capítulo em três itens. Num primeiro, pretende-se abordar a tradição histórica da produção dos negros como grupo inferior na sociedade, e de que modo o desenvolvimento da escolarização, como parte de organização da sociedade desde o século XVIII,

acabou por consolidar estereotipias produzidas em longa data. Num segundo, retomarei documentos que confirmam a presença de crianças negras na escola imperial, e, em terceiro item, as tensões nos anos iniciais da República.

Condição de grupo inferior e escolarização

Em carta de 22 de março de 1721 do rei de Portugal, D. João V, ao governador da Capitania de Minas Gerais, D. Lourenço de Almeida, ele declara que:

> [...] Sou informado que nessas terras há muitos rapazes, os quais se criam sem doutrina alguma, que como são ilegítimos se descuidam os pais deles, nem as mães são capazes de lhe darem doutrina: vos encomendo trateis com os oficiais das minas desse povo, **sejam obrigados em cada Vila a ter um mestre** que ensine a ler e escrever, contar, que ensine latim, e os pais mandem seus filhos a estas escolas [...][135] (grifos meus).

D. Lourenço assim responde:

> [...] Logo que esta frota partir, chamarei os Procuradores das Câmaras e falarei com eles que **paguem mercês** para ensinar os muitos rapazes que há, porém **receio muito que estes tomem pouca doutrina por serem todos filhos de negros**, que não é possível que lhe aproveite as lições, conforme a experiência que há em todo este Brasil, mas sempre se há de obedecer a Vossa Majestade como é justo e somos obrigados [...]. Vila Rica, 28 de setembro de 1721[136]. (grifos meus).

135 Apud Carvalho, Théofilo Feu de. Instrução Pública – Estudo Histórico e Estatístico das Primeiras Aulas e Escolas de Minas Gerais (1721-1860). Revista do Arquivo Público Mineiro (RAPM), ano XXIV, volume I, 1933

136 RAPM, ano XXI, 1980, p. 95.

Tais palavras nos remetem as tensões que estiveram na origem da escola pública brasileira, aqui, especificamente em Minas Gerais do século XVIII, ainda no contexto colonial, pautado por violentas relações políticas e disputas de poder, favoritismos, concessões de privilégios nobiliárquicos e mercês[137], como prática de governo. O contexto da troca das correspondências era após o acontecimento da Sedição de Vila Rica (1720), uma das várias revoltas contra o processo de tributação do ouro. Historiadores têm chamado atenção sobre as peculiaridades de governo da Capitania de Minas Gerais e dificuldades da metrópole em manter a ordem na área mineradora pelos dispositivos do pacto colonial, tendo em vista ser o ouro um equivalente universal. Assim, os antigos procedimentos de subordinação e de coerção, presentes nas áreas de economia açucareira, se revelaram ineficazes, dando lugar a uma intensificação de rebeliões em Minas Gerais, especialmente na primeira metade do século XVIII. Carla Anastasia (1998) destaca os problemas da administração metropolitana, entre outros relacionados às disputas entre os potentados (proprietários) e à indisciplina dos funcionários da coroa.

Por sua vez, a significativa presença de população de origem africana e o intenso processo de mestiçagem, associado às condições das relações escravistas, geraram uma ampliação da estigmatizarão da população negra como grupo inferior da sociedade, o que irá perdurar por uma longuíssima duração histórica. De acordo com o sociólogo Norbert Elias (2000), as estigmatizações grupais são oriundas das tensões entre estabelecidos e *outsiders,* sendo que um grupo só pode estigmatizar o outro, com eficácia, quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Segundo Elias (2000, p. 24), "Afixar o rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio e manter sua superioridade social". É o que podemos ver noutra correspondência de 20/04/1722, onde Dom Lourenço solicita ao Rei a proibição dos

137 Mercê: lat. Mercede – s. m. Paga; galardão, soldada; preço ou recompensa de trabalho; graça; favor; benefício; provimento ou nomeação para cargo político; concessão de título honorífico ou de condecoração; perdão indulto; capricho; arbítrio.

mulatos herdarem bens, de modo a evitar alguma possibilidade de poder. Assim justifica:

> Uma das maiores ruínas que está ameaçando estas Minas é a **má qualidade de gente** de que elas se vão enchendo, porque como todos estes povos vivem licenciosamente sem a obrigação de casamento, vai havendo nelas tão grande quantidade de mulatos, que dentro em breves anos, será sem comparação muito maior o seu número que os dos brancos [...] **sendo os mulatos de todo o Brasil muito prejudiciais**, **por serem todos inquietos e revoltosos**, estes das Minas hão de ser muito piores por terem circunstâncias de ricos, e mostra a experiência que a riqueza nesta gente, lhe faz cometer toda a torpeza de insultos, sendo o primeiro sempre a falta de obediência as leis de Vossa Majestade [...]. (RAPM, ano XXI, 1980, p. 112, grifos meus).

Ainda de acordo com a rainha D. Maria I, em carta de 9 de novembro de 1778 ao governador de Minas, o negro era "[...] o inimigo mais pernicioso, porque sendo estas Minas **só cultivada com gente preta bárbara de África e Guiné**, que todos os moradores possuem, uns mais, e outros menos conforme suas posses [...][138]." As representações da população negra e mestiça como grupo inferior e sem educação se fizeram de modo reiterado. Por exemplo, na carta do desembargador, ouvidor e intendente Basílio Teixeira de Saavedra, datada de 30/03/1805, onde ele declara que a capitania é povoada por negociantes, mineiros, fazendeiros e "[...] uma multidão de povo de mulatos e pretos **sem ofício e sem aplicação**, vadios e com mais vícios que a este andam unidos [...]" (RAPM, ano/v. 2, número 4, out.dez., 1897, p. 674) (grifos meus). Por sua vez, o político Diogo Pereira de Vasconcelos (1758-1815) expressou o incômodo de uma população constituída na maioria de,

> [...] escravos de todas as cores; segue-se o dos libertos, e, em muito menor quantia, o dos brancos. Os primeiros, bem que constituíam a classe laboriosa,

138 Apud Anastasia, 1998, p. 125.

> desconhecem a virtude, que é rara na escravidão. Os segundos são perniciosos ao Estado. Apenas os homens brancos, e alguns dos outros ingênuos das diferentes classes, são os vassalos úteis da Capitania: mas desgraçadamente, em menor numero.[139]

Nesta mesma perspectiva, o político José Bonifácio (1763-1838) registrava, em 1813, as suas preocupações quanto às características da população brasileira para a formação de uma nação, pois, "[...] amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios, etc. em um corpo sólido político" (ANDRADA E SILVA, 1998, p. 170). O incômodo se fazia pela proximidade cotidiana entre brancos, mulatos e negros, ocasionando problemas de identidade social, especialmente na identificação da condição de ser livre ou escravo. Havia a situação de mobilidade de cativos, seja do ponto de vista de circulação social, seja de obtenção da condição de liberdade, bem como com pessoas livres que, pela tonalidade de cor da pele, poderiam ser confundidas com escravos. Esse fato esteve presente tanto em processos judiciais quanto nas relações sociais cotidianas e também foi reproduzido na historiografia, ou seja, uma questão pode ser detectada tanto na documentação como na historiografia – os negros são todos escravos?

Se tomarmos alguns grupamentos de registros, observaremos a recorrente sinonímia entre negros e escravos, contribuindo para uma série de equívocos na historiografia, por incorporar tal registro e não dar conta da importância de se demarcar a diferença entre a cor e condição jurídica para discutir, por exemplo, o modo de produção da inclusão de crianças negras e mestiças na recém-fundada nação. No caso da história da educação, a sinonímia entre negro e escravo contribuiu para o apagamento da discussão sobre a presença de crianças negras e mestiças nas escolas, referendando a afirmação tão recorrente que os negros eram proibidos de frequentá-las, quando a proibição legal de frequência à instrução pública se fazia aos escravos.

139 Apud FONSECA, 2009, p. 40.

É tradição da historiografia, reproduzir registros que associam escravos e negros vem de longa data. Embora haja poucos estudos relativos a escravos brancos, sabe-se que tal fato ocorreu, como nos demonstra Horácio Gutiérrez (1988) em relação ao Paraná, mesmo que, pelas evidências, tal prática tenha sido bastante restrita. No caso da escravidão dos grupos indígenas, ela também se deu em bem menor proporção que os africanos, além de ter tido uma caracterização diferenciada. Assim, os africanos constituíram o grupo preponderante de pessoas escravizadas e cuja regulação do tráfico se fez a partir de uma lógica mercantil específica. Entretanto, isso não é suficiente para refletir sobre a tradição na associação entre negros e escravos.

Podemos identificar outros fatores, o primeiro esteve associado à tradição historiográfica de abordagem marxista, cuja ênfase caracterizou-se pela análise das relações de trabalho, sem a problematização das relações interétnicas (VEIGA; RODRIGUES, 2006). Outro fator é analisado por Silvia Hunold Lara (1989), como sendo a influência das ideias racialistas de fins do século XIX na justificativa da escravização, a partir do argumento da raça negra enquanto raça inferior. Sem dúvida, a influência das teorias raciais nos registros documentais é abundante para o final do século XIX e particularmente no período republicano. Outro agravante esteve no uso corrente de relatos de viajantes estrangeiros como fontes documentais, por diferentes pesquisadores[140], uma vez que neles fazia-se registro indiscriminado da condição de negro e de escravizado, reforçando a dupla inferiorização.

Por sua vez, a elaboração de novas abordagens na historiografia da escravização, a partir dos 80 do século XX, possibilitou, em parte, um redimensionamento da análise do processo escravista brasileiro, embora isso não tenha significado uma nova abordagem

140 Ilka Boaventura Leite (1996) afirma que tais relatos foram referência para estudiosos como Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Roger Bastide, Florestam Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni, entre outros. Contudo podemos dizer de uma apropriação indiferenciada, seja para confirmar a inferiorização dos negros (Nina Rodrigues), para afirmar a democracia racial (Gilberto Freyre) ou para denunciar o racismo (Bastide, Fernandes, Cardoso, Ianni).

para a história dos negros na perspectiva de relações interétnicas, ou mesmo de superação do reducionismo da história dos negros a história da escravização. Apesar de Hebe Mattos (1997) observar que são raros os registros de convivência interétnica fora da clássica relação senhor-escravo, é preciso refletir que, também tradicionalmente, não foram produzidas problematizações sobre esta temática de maneira a possibilitar outra exploração das fontes documentais.

É certo que, do ponto de vista racial, a Constituição de 1824, na qualificação do cidadão, não fez restrições quanto à condição étnica das pessoas, tendo sido definidos como cidadãos brasileiros, "[...] os nascidos no Brasil, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro; os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira nascidos em país estrangeiro que vieram se estabelecer no império; todos os nascidos em Portugal; os estrangeiros naturalizados" (DANTAS JR, 1937). Por outro lado, devido a condição de cidadão ainda por se fazer, a escolarização do povo se apresentou como uma condição de homogeneização cultural, sendo que a institucionalização das aulas/cadeiras de instrução pública elementar não teve como alvo os filhos da elite branca. Em relatório de 1862, o vice-presidente da província mineira, coronel Joaquim Camillo Teixeira da Motta, relembra a intenção inicial da difusão da instrução pública disposta em lei:

> E entretanto seu começo foi augurado pelas mais felizes ideias, e pelos resultados que desde logo estabelecerão sensível diferença entre a nossa mais desfavorecida classe, e as de outras Províncias do Império. (RELATORIO, 1862, p. 18).

Em pesquisa desenvolvida, foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de origem étnica diversificada – branca, negra e mestiça (VEIGA, 2008). Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo como inferior – os pobres, negros e mestiços – a partir de sua representação como grupo com poucas condições de educabilidade.

Na verdade, o apelo à escolarização, se por um lado, se afirmava como direito do cidadão brasileiro, de outro reforçava a condição inferior da escola pública e sua clientela. Pela documentação consultada, nota-se que as famílias mais abastadas, em geral, não enviavam seus filhos aos mestres públicos, preferindo a aprendizagem no domicílio ou em aulas particulares. Em relatório, o vice-diretor geral da instrução, Antonio José Ribeiro Bhering, assim afirmava:

> [...] o número das aulas particulares é considerável. Sua freqüência é pelo menos igual a das escolas públicas. Os pais dão preferência ao ensino particular, por que nem todos os professores, ou melhor, grande número de professores, não dá as preciosas garantias de saber, honradez e moralidade, requisitos que os pais ou educandos consultam quando tratam da educação de seus filhos. (RELATORIO, 1852, p. 2).

Já o médico José Ricardo Pires de Almeida, em obra de 1889, acrescentava outro motivo:

> As crianças das classes razoavelmente abastadas **não vão a escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor** ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam a escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública. (ALMEIDA, 1989, p. 90, grifos meus).

Crianças pobres e negras, escola como direito e obrigatoriedade escolar

A primeira constituição brasileira de 25/03/1824, no artigo 179, item 30, outorga como garantia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, entre outros dispositivos, a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos. De imediato, é importante reafirmar que, pela Constituição, os negros

livres não foram excluídos do direito à escola pública e gratuita, diferentemente dos escravizados, uma vez que não categorizados como cidadãos. O então deputado mineiro na Assembleia Geral do império, Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), confirmava em relato de 1828 que:

> Legislando sobre a instrução publica, o principal cuidado da Assembléa Geral foi sua vulgarisação o quanto fosse possível: he deste modo, que se poderão **nivelar pouco mais pouco menos as faculdades moraes dos Brazileiros**, e que se aniquillara essa dependencia real, que as luzes de uma classe exerciam sob a cega ignorância da totalidade: dependencia esta que tanto contribuiu para a consolidação do Septro de ferro, que por trez seculos nos opprimio. (RAPM, 1904, p. 236).

Elevar a condição moral dos brasileiros livres se apresentou como fator importante de elaboração da nova condição de cidadãos de direitos e deveres, sendo que, neste contexto, grande parte da população brasileira se caracteriza pela combinação entre cor e condição econômica, ou negritude, mestiçagem e pobreza. Na história da escola brasileira, os debates sobre civilizar pela educação consideram que "nivelar as faculdades morais dos brasileiros", expandir a escola e o acesso aos saberes elementares foram perpassados por um conteúdo étnico e racial altamente relevante. A ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a inferiorização das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres.

A implantação das aulas de instrução elementar se fez de modo descentralizado pelo Ato Adicional de 12/08/1834, quando passou a ser de competência das Assembleias Provinciais. Dessa maneira, em Minas Gerais, por meio da Lei n. 13, de 07/04/1835, e do regulamento n. 13, de 25/05/1835, normatizou-se a instrução para toda a província, marcando o início de um significativo conjunto de legislações para regulamentar a educação escolar ao longo do

império: quais seriam as pessoas a que se destinava a escola pública, obrigatória e gratuita do século XIX?

Pelo censo de 1872, em Minas Gerais, num total populacional de 2.039.735 habitantes, 703.952 foram registrados como pardos e 471.786, como pretos, somando ambos os grupos 57,6% da população total da província (ALENCASTRO, 1997, p. 474). Isso indica para uma característica bem mestiçada da população mineira, a quem cabia "civilizar" a sua cor pela escola. Entretanto, foram muitas as tensões para a implantação da obrigatoriedade escolar. Os conflitos podem ser pensados num imaginário de sociedade constituída de população rude a ser educada.

Para o cumprimento da lei da obrigatoriedade da frequência escolar, foram instituídos vários dispositivos com significativa repercussão na população. Isso porque diferentes motivos contribuíram para a situação geral de infrequência dos alunos e evasão da escola e, mesmo com a previsão em lei de punições, o problema esteve longe de se resolver. Um expressivo conjunto de leis prescrevia a fiscalização das escolas, principalmente das aulas públicas, seja o trabalho dos professores, seja o aproveitamento dos alunos, gerando importante documentação da instrução pública: relatórios dos visitadores, delegados literários e/ou inspetores de ensino; ofícios e correspondências diversas entre pais (ou responsáveis), professores e governo; mapas de frequência de alunos (VEIGA, 2005).

O regulamento da lei de 1835 normatizou uma multa a ser paga pelos pais que não fizessem seus filhos frequentar a aula pública, gerando as listagens de "pais omissos". De acordo com a legislação, os juizes de paz deveriam encaminhar para a presidência da província a relação dos meninos que atendiam aos quesitos de obrigatoriedade de frequência escolar (idade e condição de ser livre), sendo que tais dados eram extraídos dos mapas de população. Caso os pais não enviassem à escola os filhos aptos a frequentá-la eram então considerados omissos.

Assim foi o procedimento do Juiz de Paz suplente de Arassuaí, Valensianno Luis da Cunha. Em 30 de outubro de 1839, ele encaminhou ao presidente Bernardo Jacintho da Veiga uma "Relação

nominal dos pais de famílias que não tem cumprido com o artigo 12 da lei mineira n. 13, em entregar seus filhos a Instrução Primária pela falta de intimações como prescreve o artigo" (SEÇÃO PROVINCIAL, Códice 235). Na relação, consta o nome de 84 "pais omissos", com o acréscimo da observação de que somente 17, entre 101 crianças em condições de frequentar a escola, o faziam e que havia muito mais crianças aptas a ir à escola, sendo necessário melhorar os censos.

Além da intenção de "retirar o povo da ignorância", tais procedimentos se devem a um conjunto de fatores relacionados à própria estruturação do ensino público imperial. Por exemplo, para a existência de uma cadeira (aula) de instrução pública provida por um professor, era necessária a frequência mínima de alunos (variando entre 20 e 25), caso contrário, a cadeira era suspensa ou fechada. Como documento de comprovação de frequência a sua aula, os professores deveriam elaborar mapas de frequência trimestrais, comprovando tanto a existência de alunos como o cumprimento de seu trabalho, pois esses mapas eram exigidos para o recebimento dos salários. Contudo, fortes tensões se apresentaram para a eficácia do cumprimento das normas. Em um ofício de 28/03/1836, o delegado literário expõe os motivos do descumprimento da lei por parte de uma mãe de família, Marta Ribeiro da Costa, parda, empregada numa fazenda de Contendas:

> 1. Mora a 6 léguas distante do Arraial, sede da aula, tem a seu cargo 2 filhas; sem outro meio de subsistência, além da lavoura, se emprega esta pobre família composta de 4 indivíduos, sendo o mais útil o filho, apesar da tenra idade. 2. Faltam todos os meios para manter aquele filho em qualquer aplicação. 3. Das razões alegadas, a suplicante pelo seu desvalimento não acha no Arraial quem o admita em casa e zele por sua pueris [...] de que é suscetível a natureza humana. Entregue o impúbere a descrição do tempo [...] as paixões, muito mais depressa se entregaria a corrupção e imoralidade que as lições ditadas pelo professor que de nada conhece fora da aula. 4. A suplicante se desencarregou da escola para aquele filho,

> 'por causa de um só filho vem perder todos' (não tem como pagar a multa)... São estas as tristes circunstâncias da desgraçada. (SEÇÃO PROVINCIAL, Instrução Pública 1/42, Caixa 05, pacotilha 60).

Estas situações de constrangimento as quais as famílias estiveram expostas associam-se também a prática de fixação das listas de "pais omissos" em locais públicos, como as igrejas, por exemplo. Entretanto as medidas punitivas não foram acompanhadas da criação de condições para as crianças terem uma frequência regular na escola e principalmente aprenderem aquilo que se esperava delas, o saber elementar escolarizado. Os motivos foram de toda a ordem e de modo combinado: pobreza da população, dispersão populacional e das escolas, inconstância na administração política, limitações pedagógicas, principalmente devido à presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de "difícil educação".

Em relação à pobreza dos alunos, destaca-se, para os estudos da história da infância que de modo geral, a historiografia se dedica mais a instituições, como roda de expostos, asilos e abrigos. Contudo, para os estudos do século XIX podemos acrescentar a escola pública como, também, um dos espaços de presença das crianças pobres e particularmente de produção da identidade "aluno pobre". Tal denominação pode ser detectada em diferentes documentos, sendo que na legislação encontram-se as seguintes prescrições para alunos pobres: criação do caixa escolar, subsídio financeiro para professores particulares que ensinassem meninos pobres e previsão de verbas para compra de material para eles. Nas correspondências, ofícios e mapas de frequência de alunos, além dos relatórios de delegados ou inspetores de ensino, a alusão à pobreza é uma constante, ressaltando-se os seguintes motivos: justificar impossibilidade de cobrança de multa, falta de frequência dos alunos e baixo desempenho escolar.

Em relatório de 1876 do inspetor geral da instrução, Leônidas Lessa registra que na província de Minas Gerais havia uma popu-

lação de 1.4440.000, 205.714 crianças em condições de frequentar a escola, mas apenas 23.979 frequentam. Desse número, foi descontado um terço de crianças que recebiam instrução doméstica. Assim, o inspetor conclui: de cada 60 crianças livres, apenas uma frequenta a aula pública, deste modo considerável número fica sem o "batismo da educação" (RELATORIO, 1876, anexo 4, p. 94).

A pobreza das famílias é apresentada como um elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular as aulas, e ao mesmo tempo é um fator que inviabilizava a cobrança das multas, ocorrendo, portanto, o não cumprimento da lei. A pobreza é referida tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem a aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil. Em relato de 1868, o presidente José da Costa Machado de Souza afirma:

> A notavel falta de freqüência que se tem dado nas escolas d'instrução primária, o digno diretor entende, que é conseqüência da pobreza, porque os pais empregando seos filhos nos serviços à que se consagrão para poderem alimentar-se e as suas famílias, não lhe sobrando recursos para sustental-os e vestil-os nas povoações, deixão de mandal-os a escola. (RELATORIO, 1868, p. 21).

Não somente quase todos os relatórios fazem referência à pobreza, como também várias correspondências de professores justificavam a ausência dos seus alunos devido a esse fator. Este é o caso da professora Raymunda Franco que, tendo sido indagada a respeito da frequência de seus alunos, encaminha correspondência ao inspetor, em 18/03/1887, afirmando que "[...] os pais não estão mandando os filhos para a escola por que os meninos tem que ir para a cidade vender leite [...]" (SEÇÃO PROVINCIAL, Instrução Pública 1/1, Caixa 58, Pacotilha 18). Também, o registro da pobreza pode ser verificado nos mapas elaborados pelos visitadores e/ou inspetores escolares anexados aos relatórios encaminhados aos presidentes de província. Assim o fez o capitão José Roiz Lages, em 12 de maio de 1844, em relação a uma aula pública localizada próxima a Ouro Preto.

Quadro 1: Relação de alunos da Escola do 1º grão da Villa de S. Bárbara do professor Nicoláo Tassara de Padua (1844)

Números	Nome dos alunnos	Anos de idade	Nome dos Paes Ou educadores	Observações
1	João Affonso da Cunha	8	F. de João Aff. da cunha	Seu pai não é pobre
2	Simpliciano S. Tiago	11	Filho de Theotonio	Calça, camisa que denota sua pobreza
3	Justiniano Ferr.a	8	Filho de Anna Antonia	Calça tinta de brauna, camisa d`algodão
4	Lucas Garces	9	F. de Maria do Rosario	Calça, camisa de algodão
5	Ponsiane Clementino	7	Idem Idem	Vestido só com camisa de riscado grosso
6	José (Lurino) da Silva	8	F. de Manoel da Silva	Calça, e camisa d`algodão grosso
7	João Leite	8	Filho de Maria Lucia	Calça, e camisa que bem denota a pobreza de sua mai
8	Antonio Leite	9	Idem Idem	Idem
9	Luis di Senna	10	F. de Joaquim de Senna	Calça, e camisa de droga. Hé pobre
10	Raimundo Demenciano	8	Educador Venacio Borges	Calça tinta de preto, camisa de algodão grosso. Hé pobre.
11	Francisco Dias	8	F. de José Dias	Calça, camisa e jaqueta de droga. Hé pobre.

No dia 21 de março as 10 horas da manhã visitei esta Escolla, encontrei 11 meninos, porém fui informado pelo Professor, que os matriculados herão 27, conforme os Mappas, e Livros de Matricula, que me forão apresentados. Muitos meninos falhão a Aula pela demasiada pobreza, huns para hirem a lenha, outros procurar mantimentos para seus Pais, outros em fim por falta de vestuário. O professor estava decentemente vestido, 3 meninos lendo letra redonda, 3 lendo cartas, e letra de mão, 2 ABC, 3 cartas de silabas. Abre-se a Escola das 9 as 12 de manha, e das 2 as 5 da tarde. Tem recebido papel e distribuído pelos meninos. (PRESIDENCIA DA PROVINCIA, 1/42, caixa 14, envelope 7).

Observa-se que essa escola contava com a frequência de apenas 11 alunos, bem abaixo do mínimo exigido em lei. Segundo os relatos, havia muita discrepância entre o número de alunos registrados pelos professores nos mapas e o verificado pelo visitador, pois, além das adversidades presentes para os alunos frequentarem as aulas, também o professor precisava garantir seu emprego e salário. Ainda, entre outros documentos, há ofícios de professores com listas de meninos e/ou meninas pobres necessitados de material escolar, comprovantes de despesas realizadas pelos professores com alunos pobres e os pedidos de ressarcimento, ou mesmo prestação de contas aos inspetores de materiais comprados.

Se os dados sobre a situação de pobreza são abundantes, o mesmo não ocorre em relação ao registro da cor das crianças, talvez devido mesmo à não restrição de cor para frequentar uma aula pública, ao passo que o registro de pobreza era importante para justificar (in)frequência, pedido de material etc. Curioso observar que, na organização da documentação sobre a instrução pública de Minas Gerais, destaca-se um importante diferencial nas escritas dos professores e/ou inspetores antes e depois da legislação provincial de 1835. Até 1835, é possível encontrar registros da cor dos alunos e até da frequência de escravos (SEÇÃO PROVINCIAL, Instrução Pública 3/2, caixa 01, pacotilhas 05 e 17); posteriormente, não identifiquei documentos com tais dados. Minha interpretação é que somente a partir da Lei provincial n. 13, de 1835, fica realmente oficializado em Minas Gerais o impedimento dos escravos frequentarem uma aula pública, embora não haja restrições a aulas particulares, havendo até uma lei que possibilitava tal acesso. A lei mineira 1.064, de 04/10/1860 (artigo 11), estabelece que, "É livre o ensino da instrução primária em casas particulares que estiverem distante das povoações uma légua e a ela podem concorrer quaisquer pessoas de ambos os sexos, sem distinção de idade, estado, classe ou condição[141]".

141 Nos mapas de população o termo condição referia-se a situação jurídica, se livre ou escravo.

Por outro lado, é menos frequente encontrar escritas de relação de alunos de aulas particulares do que das públicas, uma vez que os professores de tais aulas não eram pagos pelo Estado e não precisavam comprovar número de alunos. Apenas no caso de receberem subvenção por alunos pobres é que havia maior rigor na fiscalização. Ainda assim, encontramos relatos do tipo "[...] em todas as fazendas há mestres particulares da família. Os próprios escravos têm seus mestres. Não é raro encontrar-se nas tabernas das estradas, nas lojas de sapateiros e alfaiates 2, 3, 4, e mais meninos aprendendo a ler" (RELATORIO, 1852, p. 4).

Quanto ao registro do quesito cor[142], sua presença na documentação, até 1835, se faz aleatória e de acordo com o professor, embora bastante presente, pois ainda não havia uma normatização para a informação dos dados de alunos. Nos mapas de frequência encontrados, era significativa a presença de crianças negras e mestiças. É o que constata o mapa da aula de primeiras letras de quatro professores da Villa de Paracatu do Príncipe, em novembro de 1823. Reunindo os mapas, tem-se[143]:

Quadro 2: Numero de alunos de 4 professores da Villa de Paracatu do Príncipe (1823)

Professor/ Cor dos alunos	branco	b.	Pardos	Crioulos	Preto	p.	negro	Mestiço
Domingos da Costa Braga	08	-	02	-	-	-	-	01
Manoel da Ascensão Ferreira	03	-	02	-	-	-	-	-
Manoel de Crasto Guimarães	04	02	03	-	-	05	04	-
Thomas Francisco Pires	14	-	14	04	-	-	-	-
Tomé Ferreira Souto	03		05		01			
Total	31	02	26	04	01	05	04	01

Fonte: Presidência da Província 1/42, caixa 01, envelope 07.

142 Não será possível discutir aqui sobre a problemática da identificação de cores. Estudos específicos ver Hebe Mattos, Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX, 1998 e Lilia Moritz Schwarcz, Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade, 1998.

143 Nesses registros apenas um aluno não teve a cor identificada.

Observa-se o uso de abreviaturas “b.” e “p.”, tais como registado no quadro, além da pluralidade étnica das crianças frequentes às aulas dos professores. Acrescenta-se também que, na listagem do professor Manoel de Castro, havia o registro de três meninas junto aos meninos: uma branca, outra “p.” e outra negra, sendo que a menina branca teve seu nome precedido por “Dona”. Comparando com outras listas, podemos inferir que o termo era usado para se referir a meninas brancas.

Após 1835, as legislações regulamentam os tipos de dados a serem registrados pelos professores, são eles: nome do aluno, filiação (filho, exposto ou órfão), idade, falhas (número de faltas, acompanhado ou não de comentários), comportamento. A ausência do quesito cor, na documentação investigada entre 1835 e 1889, sugere a existência de uma escola pluriétnica e corrobora os pressupostos das elites de civilizar a população “desfavorecida”. Já em relação à ausência do quesito em processos crimes, a partir da segunda metade do século XIX, Hebe Mattos (1998, p. 99) afirma:

> O crescente processo de indiferenciação entre brancos pobres e negros e mestiços livres teria levado, por motivos opostos, à perda da cor de ambos. Não se trata necessariamente de branqueamento. Na maioria dos casos, trata-se simplesmente de silêncio. O sumiço da cor referencia-se, antes, a uma crescente absorção de negros e mestiços no mundo dos livres, que não é mais monopólio dos brancos.

Entendo que, no caso específico da institucionalização da obrigatoriedade escolar para a população livre, a ausência do quesito cor não se fez propriamente como um silêncio, mas pelo propósito claro de educar as cores pela escola, pelo acesso à instrução. Por isso, em minha pesquisa, e no caso no período posterior a 1835, somente foi possível identificar as cores das crianças “aptas a frequentar a escola” pelo cruzamento de dados de um mapa da população (que traz o quesito cor) e uma lista de meninos em idade de frequentar a escola do arraial de Santo Antônio da Casa Branca, em 1835.

No “Mapa dos habitantes livres do arraial de Santo Antônio da Casa Branca e de um quarto de légua em roda”, podemos destacar o fogo (grupo domiciliar) de número 66, chefiada por Ana Maria:

Quadro 3: Fogo de Ana Maria (1835)

Nº de Fogos	Nº de habitantes	Nomes e idades			Estado	Qualidade	Ocupação*	Observações
66	338	Ana Maria		50	Solteira	Crioula		não sabe ler
	339	Maria	Filhos	20	´´	´´		´´
	340	Thomasia		16	´´	´´		´´
	341	Sabina		12	´´	´´		´´
	342	Francisco		07	´´	´´		´´
	343	Antonio		05	´´	´´		´´

*Não registrado. Fonte: Seção Provincial, códice 233.

E na “Lista de meninos que há possibilidade de frequentarem huma Escola Pública de Instrução primária no Arraial de Casa Branca”, estão relacionados, entre vários outros, os meninos crioulos filhos da Ana Maria e em idade de ir a escola:

Quadro 4: Filhos de Ana Maria (1835)

Nos	Nomes e idades dos alunos		Pais ou educadores
95	Francisco	07	Ana Maria
96	Antonio	05	´´

Fonte: Seção Provincial, códice 233.

Já noutro documento, foi registrado juntamente a população dos fogos e a escolar, como é o caso do “Mapa dos habitantes do Arraial de S. Sebastião do Feijão Cru na distância ¼ de légua e dos jovens que estão na idade de frequentarem aulas de 1as letras”. Esse documento quantifica 64 fogos e população total de 273 pessoas, sendo 170 adultos e 103 “jovens” (idades de 06 a 12 anos, ambos os sexos), com registro das seguintes “qualidades”:

Quadro 5: População do Arraial de S. Sebastião do Feijão Crú

População/Qualidade	População adulta	População escolar
Branco	104	76
Pardo	62	27
Crioulo	02	00
Cabra	02	00

Fonte: Seção Provincial, Códice 234

Interessante observar que o mapa é anexo de um abaixo-assinado de pais (escritos "a rogo de") solicitando a abertura de uma escola de primeiras letras na localidade e encaminhado ao presidente de província, embora o número da população livre do arraial não atendesse ao mínimo previsto em lei para a criação de escola. É importante reafirmar para o período pós-1835, que somente foi possível identificar as cores das crianças devido ao fato de ter sido encontrado o mapa da população, pois, na documentação específica da instrução pública investigada, o quesito cor não está presente. Ou seja, a princípio, as cores das crianças não se apresentaram como um problema de exclusão social; inversamente, foi um problema de inclusão a ser resolvido pela escola em sua função civilizadora.

Um dado importante refere-se também às cores dos professores. Diferentes registros do período demonstram a presença de professores pardos e negros, além de pobres. É o caso do relato de Manoel Custódio Netto, no boletim Vida Escolar sobre a situação do ensino na Villa de Lavras, em 1832, e atuação dos professores, destacando o mestre Joaquim da Silva, um "negro, cortez e religioso, porém atrazado e excessivamente severo" (VIDA ESCOLAR, 1908, n. 24, p. 3). Outro tipo de documento é a certidão de batismo, então obrigatória para prestar exames nas escolas normais e depois atuar na docência, onde, entre outros dados, havia o registro da cor e condição jurídica da mãe ou madrinha. Nos anos iniciais da República, ainda se encontravam registos de professores negros dos tempos imperiais, em relatório de 1899 o inspetor Domiciano Rodrigues Vieira, comenta o seguinte sobre uma professora:

> [...] D. Maria Raimunda Lourenço, não normalista, uma preta moça vivaz, casada com um pardo carpinteiro, trabalhador. Consta que a professora é honesta (o casal vive bem) de pouca habilitação, a casa é rude [...] o material é fornecido pelo governo... (Vila Nova de Lima, Inspetor Domiciano Vieira, 1899) (SECRETARIA do Interior, códice 3958)

No mesmo relatório, relata sobre a atuação do professor da Escola do Pastinho (duas léguas de Belo Horizonte):

> [...] O professor é um preto humilde, atencioso, delicado, bom homem, estimado, (bom cabo eleitoral, muito jeitoso) de regular habilitação, ensina bem, é professor efetivo há mais de 20 anos. (ESCOLA DO PASTINHO, Inspetor Domiciano Vieira, março de 1899; SECRETARIA do Interior, códice 3.958).

Em fins do século XIX, eram recorrentes as denúncias sobre a precariedade do funcionamento das escolas elementares: despreparo dos professores, ausência de material e objetos escolares adequados, métodos pedagógicos ultrapassados, falta de aproveitamento dos alunos. Mas, também, ressalta-se o problema da clientela escolar, suas cores e pobreza, onde a "má procedência" se apresentava como questão política e social. Em uma ofício que analisa as condições de se instituir a coeducação em Minas Gerais, o inspetor escolar assim se manifesta:

> [...] devo, entretanto conffessar que a indole de nossas crianças, máxime em vista da educação doméstica que recebem; a falta de limitação de edade para a freqüência das escolas confiadas a tal direcção, e o fato de serem os alumnos que a freqüentam de **todas as procedências**, o que é, sem dúvida um elemento poderoso de desordem e perturbação da indispensável disciplina escolar, constituem embaraço sério a realização d'esse systema de direção, capaz de fructificar proveitosamente só nas escolas freqüentadas por crianças, escolhidas em vista da edade ou dos precedentes de família. (FALLA, 1892, p. 9).

Tensões na escola republicana

O grande marco de diferenciação da função social da escola, em fins do século XIX, não foi a abolição da escravidão, como comumente afirmado, mas a exigência do saber ler e escrever para exercer o direito de voto e ser qualificado como elegível, de acordo com a reforma eleitoral de 1881, conhecida como Lei Saraiva. Po-

demos dizer que, desde então, se tornaram cada vez mais frequentes os debates sobre escola e cidadania, ampliaram-se as reformas educacionais culminadas com a fundação dos Grupos Escolares e mudanças na estrutura das Escolas Normais, em que pese a predominância de estruturas escolares precárias, seja para as crianças, seja para formação de professores.

Na documentação consultada relativa apenas a primeira década republicana, é possível identificar grande tensão racial no cotidiano das salas de aula, com permanência e aprofundamento do preconceito racial expresso nos conflitos entre pais e professores, inspetores e professores, professores e alunos, e entre os alunos. Por exemplo, em 9 de julho de 1894, o pai de família Elydio José Gomes, morador de Santa Rita, encaminha a seguinte correspondência ao inspetor escolar Joaquim Bonifácio:

> Cumprimento a V. Sa. e á Exma. família. Conforme vossa estimada carta data de 26 de junho, que me fallas em mandar meus filhos para a escola que a professora D. Antonia Ferreira dos Santos rege. **Eu não posso mandal-os porque meus filhos são da cor inferior aos filhos da professora; e ella que não ensina meninos da cor morena, também não tenho obrigação de mandal-os para a escola, para sustentar com seos nomes pessoas que não presam os lugares que lhes são confiados**. Há muito tempo que eu entendi de não mandal-os para a escola, porque **a professora com o titulo de branca não os quer ensinar**, e eu não posso consentir, na qualidade de amigo do governo, e sempre favorável nas eleitorais, deixar de levar ao vosso conhecimento tão pavoroso **escandalo, da parte daquella que devia prodigalisar todos os meios favoráveis ao ensino**. Para que não continuem esses abusos trago lhe esta que será apresentada a V. S, e prompto para sustental-a em qualquer lugar. (SECRETARIA do Interior, códice SI 797, grifos meus).

O inspetor, então, comunica o fato ao secretário do Interior para providências:

> Tenho a honra de participar a V. Excia, que tendo recebido diversas denuncias firmadas por pais de famílias aqui residentes contra a professora D. Antonia Ferreira dos Santos, que rege a escola mixta deste arraial, procurei certificar-me da veracidade dos factos articulados nas mencionadas denuncias que Já vêm de longa data e as quaes a principio repugnava-me dar créditos. Tendo reiterado visitas de inspeção à escola publica, durante o mez corrente, cheguei a convicção de que a professora tem funcionado com a freqüência de dois alumnos, um dos quais é seu filho; que o mappa do 2º trimestre é falso, porque nelle figuram matriculados meninos que Já se retirarão da escola há muitos mezes e ate há mais de annos. Tenho ouvido muitos pais que retiram seus filhos da escola, porque, depois de longo tempo de freqüência, elles nada aproveitaram, ao passo que ultimamente confiados aos cuidados de mestres particulares tem alcançado palpaveis progressos. Outro motivo que allegam esses cidadãos e para o qual pesso vênia para solicitar a attenção de V. Excia é que **seus filhos são distratados pela professora que prodigaliza o despreso aos que não vestem pelle branca e que não dissimula o desprazer que experimenta em tratar com meninos da cor e de cabello ruim**! Tão insólito procedimento da parte de quem em uma povoação deve ser um foco de luz, um exemplo vivo do quanto pode a educação de mãos dadas com a instrução tem suscitado no espírito de todos os homens sensatos deste lugar e mais viva animosidade contra a professora [...] Offereço a V. Excia os documentos Juntos firmados por pessoas conceituadas aqui para confirmar o que acima referi. Saude e Fraternidade. (SECRETARIA do Interior códice SI 797, grifos meus).

Embora nessa troca de correspondência não tenha sido possível encontrar a defesa da professora, há de se destacar o modo como o pai das crianças se situa no problema. Identifica-se como cidadão "amigo do governo", paga impostos para manutenção da escola e denuncia que a discriminação racial da professora e o não cumprimento de sua função como funcionário público. Já na cor-

respondência de 11/03/1897, o problema é entre as crianças e gera inquietações nos pais sobre a permanência dos filhos na escola, pois a professora, apesar de "boa senhora", não mantinha ordem na aula.

Em 25 de novembro de 1896, o inspector escolar municipal de Ganhães, informava o seguinte:

> Em o delegado litterario de então, residente em Braúnas, lhe informara que a escola era raram^{e}. freqüentada por dois ou três filhos da professora, a qual há muito não tinha freqüência legal, e que empregou, debalde, esforços para que a m^{ma}. tivesse freqüência legal. Em tendo os paes de família implicando-se com o regimen da escola, retiraram seus filhos da m^{ma}., e declararam que a professora era muito boa senhora, mas que estando sempre pelo interior da casa criando filhos, **não via os abusos praticados pelos seus filhos homens, na escola, como fossem gracinhas as meninas, epítetos de_negras e outras**, etc, e que tendo chegado ao conhecimento dos paes dos alumnos taes factos, estes retiraram os mesmos da escola, tornando-se inúteis todos os esforços empregados pelas autoridades litterarias no sentido de ser a escola freqüentada. (SECRETARIA do Interior, códice 749, grifos meus).

E as tensões raciais se faziam também entre inspetores e professores, como no relatado no relatório de uma escola frequentada por filhos de operários da fábrica do Pau Grosso. Registra o inspetor que:

> [...] O dia oito sendo 5ª feira a nove de junho examinei a escola rural e mixta da Fabrica de São Vicente. A fabrica de tecidos tem duzentos e tantos operários. **A professora é uma preta boçal, sirpinamente ignorante, quase sem intelligencia**, casada honesta. Para o cumulo desta desgraçada instrução primária a mestra é normalista titulada pela Escola normal de Ouro Preto. Nunca encontrei uma professora tão sem intelligencia! **Admiro pasmo como é que esta preta conseguiu titular-se pela Escola Normal da Capital (capital na época em que a negra**

> **se formou)**. É sobrinha do conhecido musico – ex professor de musica do Gymnasio José Nicodemos. Incontestavelmente é uma péssima normalista, que não tem idéia alguma de pedagogia, de organização escolar, de methodos de ensino, de grammatica, de arithimetica, de nada! Esta alli colocada por proteção ao marido que é ferreiro ou pedreiro empregado da fabrica. O director d'aquelle estabelecimento Doutor Francisco Bahia (medico) assistiu minha visita a escola e declarou-me que [...] um professor particular por 150$000 mensais livres para ensinar seus filhos depois de ter experimentado a escola da tal senhora normalista. Os operários por sua vez pagam outro professor particular para ensinar seus filhos. **A negra professora só ficou com os meninos pobres para seus alunos** [...] Encontrei seis alunos noturnos e diurnos atrasados, lendo mal, escrevendo mal e aprendendo as quatro operações sem atinar com sua utilidade [...] O director e regente da Fabrica, assim como o inspector do districto reconheceu a inércia da professora; aquelle desejaria que Ella fosse demitida, mas disseram que a toleraram por não quererem ser denunciantes pois **o marido é bom operário da fabrica e protegido**, não querem desagrada-lo tendo isto ouvido em conversa intima e reservada e reservadamente informo ao meu governo [...] (SECRETARIA do Interior, códice 3958).

Neste relato, salta aos olhos o incômodo evidente que o inspetor sente quanto à cor da professora e como isto potencializa o registro do seu mau desempenho, desqualificando-a. Não há dúvidas que, no curso do processo escolarizador, a origem étnico-racial dos professores interferiu fortemente na representação de sua competência.

Considerações finais

Para finalizar, destaco algumas questões importantes para a reflexão sobre a história da instrução pública brasileira em seu processo de estabelecimento ao longo do século XIX. Apesar de a

escola elementar se apresentar como instituição de característica essencialmente pública e aberta a todos e quais foram os limites de sua efetivação junto à população livre, pobre, negra e mestiça. Nos documentos investigados, observa-se uma imensa dissonância entre os discursos e as ações efetivas para consolidar a instrução.

Entre os muitos motivos destaco, basicamente, quatro: estrutura política; precariedade material; condições de frequência à aula e a situação dos professores. Sobre o primeiro, percebe-se que de maneira geral as elites mostraram-se empenhadas na difusão da instrução – manifestavam proposições integradas ao discurso ocidental do lugar da instrução para a civilização, tinham previsão de gastos para a educação e elaboravam de maneira crítica seus registros sobre a precariedade da instrução na província mineira. Entretanto, a estrutura política e as redes de interdependência estabelecidas contribuíam muito pouco para o avanço de qualquer proposição.

Os assuntos da instrução eram centralizados na figura do presidente da Província, sendo que as medidas administrativas adotadas, de divisão da província em Círculos Literários (1835) para efetivação da fiscalização e a criação de órgãos como Diretoria Geral da Instrução Pública (1848) e a Inspetoria Geral da Instrução (1872), não favoreceram autonomia aos administradores. Por sua vez, a administração imperial foi caracterizada por uma alta rotatividade na ocupação de cargos, seja de presidentes ou de outros, fato característico da cultura política do clientelismo.

Acresce-se a isso questões, como vastidão do território, rarefação da população e precária infraestrutura (estradas e transportes), interferindo na dificuldade de abertura de escolas e fiscalização de seu funcionamento. Em 1881, um inspetor registra em seu relatório que a província possuía apenas uma escola pública para 328 crianças, sendo que, dessas, somente 23 frequentavam as aulas, sendo que 21 nada aprendiam e, portanto, apenas 2 estavam "prontas" (RELATORIO, 1881, anexo 1, p. 52). Em 1882, outro inspetor atestava que Minas Gerais possuía 75% de população analfabeta (RELATORIO, 1882, anexo D, p. 08).

Um segundo problema era que, apesar dos governos disponibilizarem verbas para a instrução pública, as condições de funcionamento das escolas eram muito precárias. Destaca-se a falta de prédios próprios (as aulas funcionavam em grande parte da casa do professor) e de material escolar (pela documentação havia dificuldades de se fazerem chegar às aulas por entraves na sua aquisição ou ainda, não atendimento do pedido do professor).

Numa terceira ordem de considerações, tem-se que as condições de frequência à escola eram rodeadas de muitos problemas. Desde questões mais práticas, como dificuldade de locomoção até a aula do professor (chuva, alagados, matas, caminhos não seguros), até conflitos entre o Estado e as famílias. As famílias não enviavam seus filhos às escolas por diferentes motivos: pobreza (falta de roupa adequada, trabalho, fome); indiferença quanto à importância da instrução; dificuldades com o professor e seu método. Assim afirma o diretor geral da Instrução Pública, Firmino Antonio de Sousa em relato de 1867:

> Já se vê, pois, que a instrucção bebida nas escolas primarias quasi que de nenhuma utilidade é na prática da vida, e talvez seja este o principal motivo que as classes inferiores se nossa sociedade olhão com tanta indiferença para a educação literaria que o estado gratuitamente lhes offerece, e cujas vantagens práticas elas ainda não conseguirão descobrir. (RELATORIO, 1867, anexo C, p. 2).

Contudo, ao mesmo tempo podemos encontrar vários abaixo-assinados de pais pedindo a abertura de aulas públicas, seja do sexo feminino ou masculino, enquanto um procedimento, inclusive, previsto em lei. Em relação às dificuldades com os professores, trata-se seja de relação pessoal, em casos como violência física (castigo, abuso da palmatória, estupro) e embriaguez, ou mesmo da conduta de trabalho, pela demora na aprendizagem da leitura, escrita e contas. Em 1873, o inspetor Antonio de Assis Martins relata:

> Entre nós, geralmente fallando, o menino matricula-se na escola na idade de cinco para seis annos e aos

> doze mal sabe soletrar, e quando é feliz, assigna com bastante desigualdade seu próprio nome. Seis annos de aprendizagem para tão mesquinho resultado forçosamente deve desanimar, principalmente a essa classe pobre, que vê no filho mais um recurso, de que póde dispor, para ajudal-o a carregar o peso de uma vida, toda cheia de fadigas e necessidades. (RELATORIO, 1873, anexo n. 21, p. 8).

Assim, o quarto problema da insuficiência do ensino diz respeito aos professores. Do ponto de vista da legislação, a regulamentação do magistério é a mais abundante que todas as outras. Houve uma clara opção política em regulamentar o emprego público do professor em detrimento de sua formação. De um lado, proliferavam-se arranjos para a manutenção do cargo por meio de disputas e querelas políticas locais; de outro, se tem uma grande precariedade e irregularidade de funcionamento das escolas normais. Acresce-se ainda que, até 1872, o currículo se limitava basicamente ao estudo do método de ensino e as disciplinas da instrução elementar. Embora os relatores sejam quase unânimes em afirmar ser este um dos principais problemas da instrução e mesmo com as alterações produzidas, os dados continuam a revelar uma aprendizagem rotineira e limitada, fundada, principalmente na memorização. Havia ainda problemas relativos a baixos salários, pagamento irregular e desinteresse pela profissão.

Ainda assim, os discursos dos gestores enfatizavam a educação popular como condição de progresso e civilização. No relatório de 1875, o vice-presidente da Francisco Leite da Costa Belem falava do empenho em generalizar a instrução de modo a "[...] patentear a todo cidadão, ainda ao de mais humilde e obscura procedência" (RELATORIO, 1875, p. 11). Entretanto, ao que tudo indica, "os humildes e de obscura procedência", não tiveram condições de permanência a uma instrução regular e muito menos de qualidade.

Nesse sentido é que podemos concluir a respeito da existência de um código dual e contraditório presente nos processos de formação dos estados-nação, como nos sugere Norbert Elias (1997). Ou seja, o processo de institucionalização da instrução pública elementar

se fez fundado em princípios universais e igualitários, como fator de integridade e coesão nacional, dessa forma se estabeleceu como ação de inclusão social.

Entretanto, as práticas político-culturais de inclusão se tornaram, elas mesmas, fator de exclusão, por exemplo, devido à falta de condições de permanência na escola ou a responsabilização dos pais e até das crianças pelo "fracasso" de não aprenderem ou abandonarem a aula do mestre. A escolarização, em seu sentido universal, se apresenta como requisito de civilização, entretanto, a "condição inferior de grande parte da população" a torna responsável pela sua "ignorância".

Em que pese a não existência do impedimento legal de inclusão das crianças pobres, negras e mestiças nas escolas, os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da educação brasileira. Dessa maneira, ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de "evitação social" (ELIAS; SCOTSON, 2000) também no ambiente escolar. Esta experiência foi ampliada no contexto da elaboração dos testes escolares e instituição da escola seriada (grupos escolares) como práticas científicas de organização escolar. Para a escola pública deixar de ser indigente e viesse a se tornar referência de educação escolar, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – crianças de famílias de "boa procedência" – pelo menos é o que podemos verificar em geral nos alunos das escolas públicas até por volta da década de 60 do século XX.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da vida privada no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. História e Legislação. São Paulo: EdUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Vassalos rebeldes**: violência coletiva nas Minas na primeira metade do século XVIII. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

ANDRADE E SILVA, José Bonifácio; organização Miriam Dolhnikoff. **Projetos para o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DANTAS Jr. **As constituições do Brasil**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e**. Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GUTIERREZ, Horacio. Crioulos e africanos no Paraná, 1798-1830. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 8, n. 16, mar.88/ago.88.

LARA, Silvia Hunold **Trabalhadores escravos**. Trabalhadores. Campinas: Fundo de Assistência a Cultura, 1989.

LEITE, Ilka Boaventura. **Antropologia de viagem**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1996.

MATTOS, Hebe de Castro. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luis Felipe de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na Primeira Republica. **Cadernos PENESB**, Niterói: Intertexto, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.) **História da vida privada 4**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **História social da infância**: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003.

______. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 9, jan./junho 2005.

______. RODRIGUES, Maysa Gomes. Etnicidade e História da Educação. MORAIS, Christianne Cardoso e outros (Org.). **História da Educação**: ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Parte 4

Educação no Período Pós-abolição

A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação

Willian Robson Soares Lucindo

Introdução: Pós-Abolição e as associações de afrodescendentes

Neste artigo, pretendo apresentar as discussões sobre a educação em jornais, sociedades, clubes e centros beneficentes fundados e dirigidos por afrodescendentes na cidade de São Paulo, durante as três primeiras décadas do século XX. Esses espaços são importantes para desmitificar a ideia de falta de escolarização de afrodescendentes antes da popularização da escola na década de 1960, além de apresentar o Pós-Abolição sob uma ótica importante na construção da cidadania: a educação. Desta forma, indicarei algumas concepções metodológicas que modificaram as análises sobre os destinos das populações de origem africana ao final da escravização, que está fortemente ligado à renovação historiográfica sobre a escravidão.

Durante a primeira metade do século XX, os estudos preocupados com o período escravista brasileiro entendiam que essa sociedade era um mundo governado pela vontade dos senhores e, por consequência, toda ação de escravos era uma espécie de reflexo dela. Para essa linha de pensamento, as pessoas escravizadas perdiam os laços familiares, valores culturais e tinham anomalias sociais causadas pelas condições de vida, ainda compreendiam que somente a fuga, individual ou coletiva, era uma forma de luta contra a dominação. Dessa maneira, importava pesquisar as formas de dominação, a violência, os conflitos abertos como revoltas e forma-

ções de quilombos, onde se valorizava sua produção, com ênfase na economia e demografia e subvalorizava a cultura de escravizados.

Quando não consideravam a experiência escrava, os valores trazidos da África e as transformações em diáspora, enfatizando na sujeição de escravizados, não se importaram com os significados das campanhas abolicionistas para as populações em cativeiro, nem suas expectativas em viver em liberdade – da mesma forma, não discute o significado de ser livre entre elas. A historiadora Emilia Viotti da Costa (COSTA, 2008, p. 11), por exemplo, entendia que a Abolição era uma medida que vinha de cima para baixo, segundo ela, consequência da Lei Áurea:

> Cumprira sua missão: libertar os homens brancos do peso da escravidão e das contradições que existiam entre a escravidão e os princípios liberais adotados pela Constituição brasileira de 1824. Removera a pecha de atraso que desmoralizava a Nação diante do mundo. O Brasil era o último país do mundo ocidental a eliminar a escravidão! Para a maioria dos parlamentares que se tinham empenhado pela abolição, a questão estava encerrada. Os ex-escravos foram abandonados à sua própria sorte. Caberia a eles, daí por diante, converter sua emancipação em realidade. Se a lei garantia o status jurídico de homens livres, ela não lhes fornecia os meios para tornar sua liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativeiro haviam criado. A Lei Áurea abolia a escravidão mas não seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro. Nem por isso deixou de ser uma conquista, se bem que de efeito limitado.

Para a autora, a lei “nascera mais do desejo de libertar a nação dos malefícios da escravatura [...] do que propriamente em benefício dela própria para integrá-la à sociedade de homens livres” (COSTA, 1998, p. 11). Ignora que, se de um lado havia as elites libertando “a

nação dos malefícios da escravatura", de outro estavam os emancipados focados nos benefícios dela e na integração à sociedade livre. A autora não pôde ver esta segunda posição e outras diversas que existiram durante o processo abolicionista, porque em seu trabalho não foram evidenciadas as ligações entre a abolição e a causa dos escravizados, sendo o foco na permanência do sistema de exclusão.

Dessa forma, durante algum tempo a Abolição foi vista nas pesquisas históricas como um não fenômeno ou um evento de menor importância, que não trouxe mudanças concretas para a sociedade brasileira (RIOS, 2005). Isso porque, nessa perspectiva de estudos, as populações afrodescendentes foram abandonadas à própria sorte, responsáveis por si sem que lhes fossem dadas as condições necessárias. Eram incapazes de competir com os imigrantes pelos postos de trabalho por não ter um espírito empreendedor, por isso foram colocadas de lado e/ou substituídas por estes trabalhadores.

Uma das consequências dessa interpretação histórica foi entender as desigualdades entre negros e brancos como um legado da sociedade escravista. Assim, o racismo "perde a historicidade: ao se tornar um fato *decorrente* da escravidão, ganha naturalidade, constituindo-se como uma prática a ser denunciada, mas que está sempre remetida a outro tempo" (LARA, 2010, p. 16).

No final da década de 1960, surgiram os primeiros trabalhos historiográficos que questionavam a análise do *escravo-coisa*, passando a incorporar uma perspectiva centrada na figura dos escravos. Com essa revisão, foi possível pensar novos problemas e abordagens, as quais tinham a intenção de entender como pessoas escravizadas sobreviviam, constituíam família, resistiam, entendiam o mundo, enfim, como eram as suas histórias e relações[144]. A partir

144 Ver MATTOSO, Kátia de Queirós. Ser Escravo no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982; SOARES, Maria de Carvalho. Devotos da Cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro, 2000; SLENES, Robert Wayne Andrew. Na Senzala, Uma Flor: Esperanças e Recordações Na Formação da Família Escrava (Brasil Sudeste, Século XIX). Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 1999; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Retrato em branco e Negro – Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; MATTOS, Hebe Maria. Das Cores do Silêncio. Os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil, Séc. XIX. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. CHALHOUB, Sidney. Os Mitos da Abolição. In. Trabalhadores. Campinas: Fundo de Assistência à Cultura, 1989.

dessa mudança, foi possível investigar os projetos e expectativas de liberdade das populações cativas, a participação delas nos processos abolicionistas e, para além da vida escrava, buscar os destinos de antigos cativos e a complexa dinâmica das relações e dos conflitos da sociedade pós-escravista que emergiram marcadas pela escravidão (FRAGA, 2006). Com isso, a "herança escravista" teve sua importância reavaliada nas discussões sobre relações raciais e as desigualdades raciais deixaram de ser entendidas como um mero resultado do escravismo.

O pós-Abolição, enquanto campo de estudo, procura, acima de tudo, estudar a desestruturação do sistema escravista, seus desdobramentos nos diversos setores da sociedade, as construções de identidades e categorias raciais, apontando que antigas formas de dominação foram mantidas, ao mesmo tempo em que foram criados outros mecanismos de manutenção de privilégios e exclusão de direitos a determinados grupos. Então, torna-se importante analisar como as populações afrodescendentes se relacionaram com os projetos de cidadania, os modos como foram ou não absorvidas na sociedade pautada pelo trabalho livre, bem como suas táticas de inserção.

Essa breve discussão historiográfica é importante para mostrar o campo de análise em que se situa a pesquisa sobre a história da educação das populações de origem africana no Brasil. Por muito tempo, a historiografia da educação se limitava a informar que escravizados não podiam frequentar escola e dava ênfase à educação popular na Primeira República. No entanto, as mudanças historiográficas sobre a escravidão permitiram que se vislumbrasse a participação de escravizados no mundo letrado, seja em suas atividades de trabalho, práticas religiosas e em ações de resistências. Entretanto, isso não significou estudar os processos de educação de africanos e afrodescendentes.

Em 2005, Mariléia Cruz criticava a historiografia da educação que ainda deixava de lado a experiência negra, dando à impressão de que os afrodescendentes só frequentaram a escola a partir da década de 1960, desconsiderando "a intervenção dos negros na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das

organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra" (CRUZ, 2005, p. 21). A mudança historiográfica sobre a escravidão e o pós-Abolição permitiram vislumbrar essas intervenções, possibilitando que as ações educativas de afrodescendentes fossem incorporadas à historiografia educacional.

No Brasil, são escassos os estudos de memórias das populações oriundas da escravidão, pois não houve preocupação em registrá-las. Focar na formação de agrupamentos de afrodescendentes, como as associações beneficentes, jornais e as irmandades, permite ver resíduos dos projetos e expectativas dessas populações, ou pelo menos parte delas. Através de seus estatutos e notícias é possível notar a preocupação que elas tinham com a educação, o sentimento de solidariedade, a busca pela ascensão social e a formação de espaços autônomos voltados para o debate de seus problemas.

Neste artigo, pretendemos enfrentar essa questão. Para isso, utilizamos como fonte de pesquisa testemunhos deixados por afrodescendentes que viveram em São Paulo nas primeiras décadas do século XX, que podem ser encontrados nos livros de Teresinha Bernardo (1998), na autobiografia de José Correia Leite (escrita com a colaboração de Cuti) e uma entrevista que ele concedeu a Zeila Demartini, publicada na revista ANDE, em 1989. Os jornais de imprensa negra, encontrados no arquivo do Instituto de Estudos Brasileiro (IEB/USP): *O Getulino* (1923); *A Liberdade* (1919); *O Alfinete* (1918); *Auriverde* (1928); O *Baluarte* (1904); *O Clarim*, que mudou de nome em menos de um ano para *O Clarim D'Alvorada* (1924*); O Menelik* (1915); *Progresso* (1928).

Também foram usados os jornais da grande imprensa, como *A Província/O Estado de São Paulo* e o *Correio Paulistano*. Os estatutos das associações de afrodescendentes: *Club 13 de Maio dos Homens Pretos*, 1902; *Centro Cívico Palmares*, 1926, *Centro Humanitário José do Patrocínio*, 1920; *Centro Recreativo Dansante Defensores da Pátria*, 1922; *Grêmio Recreativo Dramático* e *Literário Elite da Liberdade* (Antigo Grêmio de Damas Elite Flor da Liberdade), 1923; *Grêmio Dramático* e *Recreativo Kosmos*, 1908; *Grêmio Recreativo Smart*, 1925.

A esfera pública letrada de afrodescendentes

Quando se trata de educação e organizações das populações de origem africana em São Paulo, ainda é muito forte a ideia de que só foi possível criar esses tipos de espaços entre o final da década de 1920 e durante a de 1930, quando surgiu um grupo mais esclarecido e combativo que esteve presente no jornal *O Clarim d'Alvorada* (1924-s/d), no Centro Cívico Palmares (1926-1931) e, principalmente, na Frente Negra Brasileira (1931-1937), ideia essa consolidada pela obra de Florestan Fernandes (1920-1995) e pela memória de militantes dessas organizações. Porém, as associações e jornais anteriores também atuaram pela elevação social de afrodescendentes, criaram espaços educativos e um código de conduta que os ensinava como se comportar de acordo com os valores das elites dirigentes, através de punições e exposição pública de seus "escorregões". Essas duas ações tinham a intenção de combater a discriminação que sofriam quando retiravam dos afrodescendentes atitudes vistas como negativas e lhes inseriam no mundo letrado.

O surgimento dos primeiros jornais de Imprensa Negra e das associações recreativas beneficentes é data do mesmo momento histórico, sendo que muitas associações fundaram periódicos para divulgar suas ações e propostas, além dos maus hábitos de associados das diversas instituições de afrodescendentes. Este tipo de notícia foi comum nos órgãos de Imprensa Negra até a década de 1920, até mesmo entre os jornais desvinculados de qualquer associação recreativa beneficente, e tinham como finalidade eliminar as práticas negativas que eram usadas como constatação da inferioridade dos descendentes de africanos. Então, tornaram-se comuns sessões destinadas a apontar os desgostos em que eram feitas reclamações a respeito das condutas de algumas pessoas que eram conhecidas, frequentadoras de bailes e leitoras desses periódicos.

Nos estatutos das principais sociedades paulistanas do início do século XX, a conduta inadequada era punida de diversas formas,

desde advertência à expulsão do infrator. "Denunciar qualquer acto prejudicial ao andamento, ao bom nome do centro", era um dever dos sócios do Centro Recreativo Smart[145]. E para ser admitido como associado do Grêmio Recreativo Dramático Kosmos era preciso atender a algumas exigências: "ser proposto por um sócio em gozo dos seus direitos sociais, por escripto e mencionado o nome, estado civil, profissão, residência", ser maior de quinze anos e "ter bom comportamento moral e civil"[146]. No Centro Recreativo Dansante Defensor da Pátria, poderiam fazer parte do quadro associativo "todas as pessoas de ambos os sexos e de reconhecida idoneidade moral"; o estatuto reforça a condição moral entre os sócios contribuintes, afirmando que, para se tornar um destes, o candidato deveria ter "bom comportamento moral e civil"[147]. Também não era permitida a entrada de pessoas de atos duvidosos nas festas, nem mesmo como convidadas, como foi noticiado n'*O Alfinete*, a "sempre Exma. e gentil esposa [do presidente da Sociedade Chuveiro de Prata], ainda não mãe, [que] proibiu que ali [no Chuveiro de Prata] entrassem Magdalena Roza, Fulgência de Conceição, etc., que são pessoas que a moral manda que fiquem em casa"[148].

A vigilância também era feita por alguns membros das sociedades que tinham cargos específicos para isso: eram eles os 1º e 2º fiscais ou os mestres-salas. Caso um sócio agisse de maneira inadequada, o fiscal do Kosmos ou do Smart deveria chamar a atenção dele por duas vezes em particular, na próxima suspendê-lo e comunicar ao presidente, isso nas festas ou reuniões. Modos inadequados poderiam comprometer uma dama antes que fosse dado sinal para iniciar a quadrilha, ou voltar do centro do salão desacompanhado das damas ou dos cavalheiros para as contradanças. Além disso, havia atos impróprios que poderiam causar a eliminação, como frequentar qualquer atividade sob efeito de álcool ou portando armas, ter "mau

145 Estatuto do Centro Recreativo Smart, 1910, p. 2.

146 Estatuto Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, 1921, p. 1

147 Estatuto Grêmio Recreativo Dansante Defensores da Pátria, 1922, p. 1

148 O Alfinete, 27 set., 1921.

comportamento dentro ou fora das festas ou reuniões"[149], faltar com respeito a quem quer que fosse quando estivessem representando sua associação e desrespeitar qualquer sócio ou convidado, assim como desacatar qualquer membro da diretoria.

Assim, as sessões de desgostos e a fiscalização do comportamento de frequentadores de sociedades beneficentes recreativas podem ser vistas como um mecanismo de correção moral, de eliminação das atitudes entendidas como vícios oriundos da raça ou dos tempos de escravidão. Ainda, ao usarem esses espaços para discutir e formar opinião, esse grupo de afrodescendentes pode ser visto como uma esfera pública. Esse conceito em Jürgen Habermas (1997, p. 92) sofreu algumas modificações ao longo de seu percurso intelectual, mas em síntese:

> [esfera pública] pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos.

Esta esfera se faz a partir do agrupamento de pessoas privadas para que tematizem, processem e resolvam problemas comuns enquanto público. Na reformulação do conceito, na década de 1990, a proposta deixou de considerar somente as esferas formais do sistema político institucionalizado, permitindo o estudo da formação de esferas públicas em situações mais amplas, que contemplem grupos marginalizados da sociedade civil, os quais adquiriram voz política e exercem influências nas políticas públicas que os afetam. Dessa forma, o conceito de esfera pública vislumbra o protagonismo daqueles considerados sub-representados ou desfavorecidos pelas instituições tradicionais.

A esfera pública formada por membros de associações e leitores da Imprensa Negra não era, contudo, composta pelos vários setores

149 Estatuto Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, 1921, p. 4. eEstatuto do Centro Recreativo Smart, 1910, p. 11.

de afrodescendentes da cidade de São Paulo. Era um grupo minoritário. Muitos elementos poderiam destacá-la, mas o que a tornou mais notável foi seu domínio da cultura letrada, mesmo que nem todos os seus participantes soubessem ler e escrever. Seguindo a ideia de Magda Soares (2009, p. 8), ser letrado é "o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais", essa esfera pública pode ser denominada de esfera pública letrada de afrodescendentes.

Então, jornais, sociedades, clubes e centros beneficentes foram usados para discutir as questões que consideraram comuns, formaram opiniões e planejaram suas ações; constituíram-se em uma estrutura de comunicação sem as funções e os conteúdos da comunicação cotidiana.

Educação, autoestima e união

> É preciso que todos os homens de cor imitem os bellisimos exemplos das colônias estrangeiras, procurando mandar ensinar uma profissão para seus filhos ganharem a vida no futuro
>
> [...]
>
> É preciso que os pretos tenham a aspiração de querer ser alguma coisa no futuro; para isso é preciso que todos tenham força de vontade, ensinando os nossos filhos o que os nossos Paes não pouderam apreender.
>
> Avante meus irmãos de cor, caminhae com o progresso da nossa capital. Mandae vossas filhas, para aprenderem costura, bordados e engomados; vossos filhos, depois que sahirem do grupo escolar, mandae aprender officio de sapateiro (trecho ilegível), mechanico encanador e typographoetc
>
> Só assim é que todos nossos irmãos de cor, deixarão de ser cosinheiros, copeiros e arrumadores de quarto.[150]

150 MARTINS, José Benedicto. Os Pretos e o Progresso. O Alfinete, 3 set., 1918.

O trecho acima é importante para se entender a esfera pública letrada de afrodescendentes. Se é nítida a admiração pelas colônias estrangeiras, quando se trata de educar suas crianças, atitude que deve ser imitada, ele também deixa passar a compreensão que se tinha da República vivida, em especial do governo paulistano. Para essa esfera pública, a sociedade republicana era o oposto do período escravista, era um momento de oportunidades e sinônimo de civilização. Entendendo que neste regime as "desigualdades poderiam ser resolvidas com a força individual ou coletiva, dentro das regras estabelecidas (CARDOSO, 1993, p. 67)". Portanto, caberia às populações afrodescendentes agir para sair da "condição de barbárie" e, por consequência, ajudar o governo republicano.

A República valorizou em seus discursos a educação popular, considerando que a eliminação do analfabetismo significava colocar o Brasil entre as civilizações notáveis. Os Grupos Escolares foram símbolos da importância dada à escola e mais um agente de mistificação da instrução, que veio a se transformar em uma espécie de regeneradora da nação; assim, até a arquitetura dessas escolas tinha que transmitir os valores republicanos. A educação deveria representar a "vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância", pondo fim à sociedade arcaica que foi o período Imperial escravista e, assim, era o grande projeto social, principalmente dos liberais paulistas (SOUZA, 1998). Ela era praticamente o "motor de arranque" da nova ordem estabelecida, que faria com que todas as outras forças funcionassem em busca do que se considerava nação civilizada.

O Getulino, jornal campineiro, expunha a compreensão de governo republicano atuante na causa da instrução, em um artigo de 19 de agosto de 1923. Nele, indica que a compreensão da diretriz a ser tomada pelos antigos escravizados e seus descendentes demorou 20 anos após ser proclamado o fim do cativeiro, "isso mesmo com os <u>poderosos auxílios</u> da democracia republicana, que ampliou e franqueou sabiamente o ensino público"[151]. Deste modo, era preciso que as populações afrodescendentes aproveitassem as oportunidades criadas, procurassem a instrução para ter a ascensão social e moral necessária.

151 O Getulino, 19 ago., 1923.

Além da preocupação do governo em instruir, São Paulo também convivia com um contexto de ações de pequenos e diversos grupos estrangeiros em prol de sua educação. Segundo o anuário de ensino de 1917, os italianos mantinham 49 escolas com 6.882 estudantes; enquanto que os alemães tinham 37 escolas que educavam 3.387 pessoas no estado paulista[152]. Assim, a combinação de esforços públicos e privados era algo comum na época. O jornalista José Correia Leite[153] (1900-1989) tinha o mesmo entendimento que o trecho d'*O Alfinete* sobre as colônias estrangeiras. Em um de seus depoimentos, ele dizia que "não se tinha outro meio a não ser copiar o que as colônias estrangeiras faziam". Isto é, fundar e manter sociedades beneficentes para unir o grupo em torno dos problemas comuns, colocar as crianças nas escolas públicas ao mesmo tempo em que oferecia instrução através dessas associações.[154]

Antes mesmo de o artigo ser publicado, já existia na cidade de São Paulo uma série de associações que tentavam criar e manter espaços instrutivos, como é informado em seus estatutos. O Club 13 de Maio dos Homens Pretos, fundado em 1902, talvez a mais antiga associação beneficente recreativa paulistana, apontava que depois de "festejar annualmente com o brilhantismo possível, a gloriosa data de 13 de maio de 1888", era intenção do clube "crear escholas nocturnas e diurnas, quando seus fundos o permitirem", juntamente com um fundo de beneficência e realização de conferências, "versando as mesmas sobre instrucção e educação, com a assistência de famílias."[155]

---

152 Anuário de Ensino de 1917

153 José Correia Leite esteve junto com Jayme Aguiar na fundação do Clarim, que depois se tornou Clarim d'Alvorada, um dos principais jornais negros da cidade de São Paulo, também participou em outras organizações negras, como a Frente Negra Brasileira e Associação Cultural do Negro. Por ser considerado um dos principais militantes do Movimento Negro concedeu entrevista a diversos estudiosos sobre sua trajetória de vida e de luta contra a discriminação, em especial: CUTI; LEITE, José Correia (Orgs.). ...E Disse o Velho Militante José Correia Leite: depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século. In Revista Ande, n14, 1989.

154 CUTI; LEITE, José Correia (Orgs). ...E Disse o Velho Militante José Correia Leite: depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 33.

155 Estatuto Club 13 de Maio dos Homens Pretos, 1902, p.1.

As associações da esfera pública letrada de afrodescendente tiveram por finalidade ser espaços de convívio, oferecendo, principalmente, atividades de divertimento aos associados. O Centro Recreativo Smart oferecia "ensaios de danças, bailes, pic-nic" e também "conferências contando de discursos, poesias, fallando sobre datas e comemorações" quinzenalmente.[156] Ainda, esse centro recreativo colocava em seus fins instalar uma biblioteca para o uso dos sócios e suas famílias. No *Defensores da Pátria*, os jogos lícitos e bailes estavam junto com a preocupação de organizar e manter uma biblioteca e gabinete de leitura, "onde a par de obras literárias os sócios encontrem, publicações, jornaes, revistas etc. etc."[157] Diversão também era a primeira finalidade do Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, que podia ser espetáculos dramáticos, atividades esportivas. Ele também manteve um jornal e uma biblioteca.[158]

Mas não era somente para colaborar com a República que a esfera pública letrada de afrodescendentes procurava criar espaços de instrução. Nas pesquisas que se debruçaram sobre as memórias de algumas pessoas afrodescendentes, no início do século XX[159], é possível ver os Grupos Escolares como um espaço de exclusão. José Correia Leite aponta que em seu bairro Bexiga tinha o Grupo Escolar Maria José, o qual ficava na esquina Manuel Dutra com a Rua Major Diogo, escola que não pôde frequentar por causa de sua vestimenta: ele não se trajava bem e se destinava descalço à escola, o que não seria permitido nos Grupos Escolares.[160] O traje aparece nos registros de outros depoentes. Segundo Rosa Fátima de Souza

156 Estatuto do Centro Recreativo Smart, 1910, p.1.

157 Estatuto Grêmio Recreativo Dansante Defensores da Pátria, p. 1.

158 Estatuto Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos,1921,p.1.

159 Ver as pesquisas de: BERNARDO. Teresinha. Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo. São Paulo: EDUC/Ed. Unesp, 1998; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século. In Revista Ande, n. 14, 1989; ________. Relatório final da Pesquisa Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores. São Paulo: CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988; CUTI; LEITE, José Correia (Orgs). …E Disse o Velho Militante José Correia Leite: depoimentos e artigos – São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992; JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco; QUEIROZ. Suely Robles Reis de. Relatório Final do Projeto Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo, São Paulo: CAPH, 1988 (Mimeo).

160 DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século. In Revista Ande, n. 14, 1989. p. 54.

(1998), os trajes dos alunos do 3º Grupo Escolar de Campinas, na década de 1910, tinham "rigor, precisão e sutileza de detalhes, mas não luxuosidade". Pessoas de origem africana que conseguiram estudar em Grupos Escolares e deram depoimentos à Teresinha Bernardo (1998) apontam que usavam roupas doadas, que nem sempre eram do tamanho certo. O problema se agravava na questão dos calçados porque "roupa apertada vá lá, mas sapato é a perdição"[161]! Estas situações faziam com que muitas dessas pessoas abandonassem os estudos ou o ensino público.

Outro fator que dificultava a permanência delas nas escolas era o trabalho exaustivo e de baixa remuneração. Informa outro depoente de Bernardo, que aos 10 anos entrou na escola e que teve que conciliar o tempo entre estudos e os trabalhos de engraxate e de jornaleiro.[162] Assim, o mais comum era conquistar o diploma depois de atingir idade adulta, como o senhor Raul, que trabalhou como menino de recado, marmiteiro, lavando carro e privada antes de conseguir "estudar depois de velho", mas continuou sem dinheiro mesmo depois de ter adquirido o diploma.[163]

Desse modo, é preciso verificar o público que os Grupos Escolares atenderam para se ter uma noção dos limites da expansão do ensino primário popular na cidade de São Paulo, que possuía Grupos Escolares em quase toda sua área urbana em 1909, inclusive em bairros em que se concentrava um grande número de afrodescendentes, como Bela Vista, Barra Funda, Liberdade (antigo bairro Lavapés). A clientela dos Grupos Escolares era diversificada, sendo que crianças ricas estudavam com crianças pobres, mas a hegemonia era dos filhos de imigrantes. O quadro apresentado na cidade de São Paulo, que fazia referência somente à idade e à nacionalidade dos pais e das crianças, era o seguinte, "no Grupo Escolar da Mooca, 86,2% dos alunos matriculados eram filhos de pais estrangeiros. No Grupo Escolar "Maria José", situado na Bela Vista, o índice era

161 BERNARDO. Teresinha. Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo. São Paulo: EdUC/EdUNESP, 1998. p. 47.

162 Ibid. p. 120.

163 Ibid. p. 123.

de 83,3%. Na Lapa, 79,6, no Cambuci 76% e no 1º do Brás igual a 73,7%". (SOUZA, 1998, p. 109)

A presença em massa de filhos de estrangeiros também é percebida nas escolas isoladas e nos Grupos Escolares do interior. Nos institutos de ensino profissionalizante, a mesma prática é percebida. Como uma escola popular, os Grupos Escolares tinham também a função de dar a formação básica e rápida voltada ao trabalho, preparando para um ofício, além da formação cívica e moral. Portanto, o domínio dos filhos de imigrantes representa a vitória da corrente imigracionista nos projetos de formação da mão de obra no país.

Mais do que a vitória da política imigratória, também contribuía para excluir as populações afrodescendentes da escola a herança escravocrata. O jornal *A Liberdade*, em 13 de maio de 1893, citado por Antônia Aparecida Quintão, denunciava, que nos institutos religiosos de São Paulo da época, não eram permitidos "os filhos de pretos". Aceitavam dois ou três lugares para os pobres, mas "o preto, nem mesmo pagando". A justificativa para tal proibição era que os financiadores, brancos, ricos e antigos escravocratas, não permitiam a entrada dos pretos (QUINTÃO, 2002, p. 98). *O Alfinete*, de 1918, fazia críticas parecidas. Para o periódico, havia uma dupla opressão sobre os "homens de cor" "de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desappareceram [...] e de outro pela nefasta ignorância em que vegetam este elemento da raça brazileira, inconsciente da sua humilde situação moral.

Tanto em discursos de membros do governo e da grande imprensa quanto na esfera pública letrada de afrodescendentes, é possível encontrar a compreensão de educação como complemento para a liberdade. Nesse sentido, se a Monarquia havia eliminado o cativeiro, a República precisava sobrepô-la, "dando a verdadeira liberdade", que seria a "a liberdade da consciência, liberdade do espírito que se conquista pela educação e pelo trabalho".[164]

164 ARANTES, Mario de. Colonias Orphanologicas - Os que devem receber educação nas colônias. O Estado de São Paulo, 12 jan 1893.

Imitar as colônias estrangeiras, então, era aproveitar as oportunidades do ensino público ofertadas e, ao mesmo tempo, criar espaços de solidariedade com projetos educacionais. Essa ideia fez com que a esfera pública letrada de afrodescendentes visse o potencial de suas associações, e cobrasse cada vez mais "que as sociedades como ponto de reunião familiar, não devem ser formadas unicamente para dançar, precisamos que as agremiações possam sustentar uma escola, uma biblioteca".[165] Assim, as páginas dos jornais passaram a se dedicar à construção de espaços de instrução dentro das associações, além de publicar editoriais e contos que evidenciavam a importância da educação e a necessidade de sair da ignorância:

> Há uns dias chegou um individuo ao pé do outro a quem não conhecia e pediu-lhe com muita insistência que lesse uma carta. O sujeito abriu muito apressado a carta e fixou nella os olhos attentos, fingindo que lia. Passados alguns momentos, começou a mostrar-se afflictissimo, olhando para o suplicante:
>
> - Chore, senhor … chore!…
>
> - Por que hei de chorar? – perguntou-lhe este já as lágrimas nos olhos
>
> - Chore, senhor, chore!
>
> - Mas, por que hei de chorar, diga?
>
> - Chore, senhor, a sua desgraça e a minha, porque nenhum de nós sabe ler.[166]

E ainda:

> Ninguém calcula a pena que eu tenho quando num pobre homem – que poderia ser espiritualmente saudável e arejado – convencido de ser um inútil e um desprezível por não saber ler
>
> E eu já os tenho encontrado aos feixes.
>
> Uma vez um carregador, enquanto eu esperava um bonde, me disse que eu era feliz por que sabia ler, e

165 SOUZA, Frederico Baptista de. Ilusão. O Alfinete, 9 mar., 1919.

166 Auriverde, São Paulo, 29 abr. 1928 (Grifo meu)

> acrescentou textualmente que ele era um desgraçado: nem sabia ler
>
> [...]
>
> Vergonha de não saber ler, julgaria que, por isso, era improductivo, um infecundo um lamentável.[167]

O analfabetismo era uma desgraça nos dois casos apontados. E, segundo Marta Maria Chagas de Carvalho (2003, p. 35), nos anos finais da década de 1910, quem não dominava as primeiras letras estava marcado como inapto, produzindo, "assim, um deslocamento no discurso educacional: um novo personagem irrompe, um brasileiro doente e improdutivo, peso morto a frear o Progresso, substitui a figura do Cidadão abstrato, alvo das luzes escolares", como foi pensado desde a ascensão do pensamento republicano no país.

No segundo texto, é possível perceber a discordância da ideia que criava o sentimento de improdutividade por convencimento, o personagem "desgraçado" tem sua ocupação, não é um inútil, improdutivo. Ao contrário, é um trabalhador envergonhado por não saber ler, por isso se julga ser um improdutivo. Assim, oferecer a instrução elementar significava aproveitar as potencialidades de pessoas que se sentiam desgraçadas, devolver-lhes a autoestima.

Nos discursos posteriores de militantes que colaboraram no livro de Florestan Fernandes, o objetivo da educação era "preparar a 'gente negra' 'para a integralização absoluta, completa, do negro em toda vida brasileira'. Pretendia-se, pois, educar o 'negro' para exigir que lhe dessem 'o seu lugar na sociedade', e como estoque racial". Desejava tornar a "sociedade de classes também aberta para o negro e o mulato" (FERNANDES, 1965, p. 40). Porém, nos jornais, é perceptível que ela tem mais funções do que integrar à sociedade de classe. A instrução também elevaria a autoestima dos afrodescendentes, tiraria deles o convencimento de sua inferioridade, num momento que se tem um fascínio pelo discurso racial que os rebaixava.

167 O Progresso, São Paulo, 15 nov. 1928 (grifos adicionados).

A esfera pública letrada de afrodescendente começa a mudar sua postura em relação à sociedade que vive. Na Imprensa Negra da década de 1920, é notável sua discordância com as classes dirigentes. A República não deixa de ser período de oportunidades, porém, começa a ganhar espaço a denúncia de práticas discriminatórias, as quais seriam derrotadas pela educação.

Em 1928, o jornal *Auriverde* dizia que havia uma obstrução a ascensão dos "homens de cor", causada por invejosos que beneficiavam seus pares e que a solução era educar "as crianças de cor". Uma vez educados, entendia o artigo, ninguém poderia obstruir a ascensão dos "pretos" com alguma justificativa legítima. Além disso, deixariam de agir e/ou se enxergar como inferiores. A educação permitiria que criassem "coragem" de querer alcançar postos superiores.[168]

A conquista da educação viria da união. Em 1918, *O Alfinete* publicou um editorial sobre a situação das populações afrodescendentes na época, constatando que elas estavam entre os setores mais baixos das classes sociais, com piores empregos e com maior taxa de analfabetos. Considerava, então, que os ideais de igualdade e fraternidade eram ficção e mentira que o governo brasileiro implantou como seu símbolo. E vendo os afrodescendentes "sem ideal, sem objetivo na apathia pecaminosa de quem nasceu para a servidão para ser autômatos, ou um joguete nas mãos de tyranos", buscava restringir o câncer do analfabetismo acreditando que com isso:

> [...] nasceria a iniciativa, da iniciativa nasceria a força da cohesão, da cohesão o ideal e do ideal a victoria final, desse elemento que uma vez, conhecendo o seu papel na marcha da nossa civilisação, poderia ser um factor, muito mais importante da grandeza e prosperidade de nossa querida pátria.[169]

A educação se tornou, para a esfera pública letrada de afrodescendentes, a principal arma de luta contra a apatia, como se dizia

168 Auriverde, São Paulo, 29 abr. 1928.

169 O Alfinete, 23 set. 1918. p. 1

na época. Para ela, a condição apática das populações afrodescendentes permitia que "raça branca opulenta" compelisse "as pretas a viver em eterna inferioridade".[170] Neste sentido, as ações contra o analfabetismo de afrodescendentes tinham que ser realizadas pelo grupo de letrados. Cabia a este criar as condições para a união e conduzir à "vitória final". Segundo Paulino de Jesus Francisco Cardoso (1993, p. 20), o desejo de união fez parte de uma contradição, em que a esfera pública letrada tentava ser um "espaço de esperança de superação das condições de marginalização", mas rejeitava os modos de vida da maioria dos afrodescendentes tentando impor "os padrões culturais da elite branca dirigente", o que causava o distanciamento:

> Aos Leitores
>
> Digam o que quizerem, mas é uma verdade, estamos convecidos que a maioria dos nossos homens de cor, pouco ou nada fazem para sahirem do triste estado de decadência em que vivem! É lastimável!
>
> Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em prol d'um ideal elevado, como seja: o combate ao Analphabetismo, essa praga que nos faz mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe. Vamos, meus amigos, um pouco de boa vontade, porque "combater o Analphabetismo é dever de honra de todo o brazileiro".
>
> Nós homens de cor, conscientes dos nossos deveres, para com a nossa muito amada pátria, desejamos que os homens, mulheres e crianças da nossa raça aprendam a ler para obterem um lugar digno no seio da sociedade brazileira.
>
> O nosso modesto jornaleiro é uma pequena amostra da boa vontade de alguns homens de cor, que tem

170 Ibid.

> por escopo único, estimular o cultivo das bellas letras no nosso meio social.
>
> Avante! Pois todo o nosso sucesso depende do apoio moral e material dos nossos dignos amigos e leitores.[171]

José Correia Leite começou a escrever n'*O Clarim* – que depois se tornou *O Clarim d'Alvorada* –, um periódico que começou com o objetivo de ser literário, "sem conotação política ou qualquer ideia de aproximação da comunidade negra"[172], mas o texto desse jornalista no seu primeiro número era político e voltado para a "comunidade negra". Intitulado "A União faz a Força" dizia:

> A desorganisação social que existe entre nós, devia findar-se nestes bellos tempos. Centenas de homens de cor se debatem contra misérias, porque não temos uma associação puramente nossa que nos preste auxílio. A fundação de um centro beneficente entre nós, seria mais uma prova que nos somos dignos de usar o nome de homens civilisados. Para isso seria preciso que um punhado de homens de nobres ideaes assinassem essa santa cruzada.
>
> Entrelacemos, nossas mãos, assim conseguimos uma só força, luctando para o mesmo ideal. Hoje um punhado, amanhã uma multidão unida combateremos todos os vícios; arrancando da lama os fracos de espírito, socorrendo os desprotegidos da sorte, indicando o verdadeiro caminho do bem á mocidade.
>
> Ajudando o nosso governo combater o analphabetismo. Aqui ficam os sonhos do primeiro pastor, esperando que se realise daqui algum tempo embora que tarde.[173].

Deste modo, também apontava a desorganização como principal obstáculo para a superação do analfabetismo e instrução das populações afrodescendentes. Se colocando como líder da Santa

171 O Alfinete. Aos Leitores. O Alfinete 09 mar., 1919.

172 CUTI; LEITE, José Correia. (Orgs). …E Disse o Velho Militante José Correia Leite: depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. p. 64.

173 LEITE, José Correia. A União faz a Força. O Clarim, São Paulo, 6 jan 1924, p. 3.

Cruzada pela elevação social, o jornalista esperava que as instituições beneficentes fossem criadas e, já criadas, funcionassem em prol da superação do analfabetismo entre os afrodescendentes. No entendimento da esfera pública letrada de afrodescendentes, a civilização tinha um conjunto de práticas e valores que poderia tirar qualquer sujeito da condição de barbárie, então para ser digno de usar o "nome de homens civilisados" era preciso demonstrar que podiam retirar os outros homens de cor da situação de subalternos.

Considerações Finais

Como já apontado, existiram muitas associações beneficentes criadas por negros, quase todas desejavam criar espaços instrutivos. Algumas conseguiram mantê-los, porém, o "fracasso" causava incômodo a essa esfera pública letrada. Nas páginas dos jornais, é comum encontrar notícias sobre os bailes que tiveram algum tipo de palestra, atitude que reitera a ideia de que estas atividades também tinham uma conotação instrutiva. No entanto, é preciso registrar que não havia espaço exclusivamente instrutivo.

Para sanar esse problema, um pequeno grupo, liderado pelo militante Antônio Carlos, teve a ideia de criar uma biblioteca, um lugar de discussão instrutiva. Dessa ideia surgiu, entre os meses de setembro e outubro de 1926, o Centro Cívico Palmares que, durante seus quase cinco anos de existência, conseguiu manter salas de instrução, como a que manteve na casa de um de seu presidente Ignácio Amorim – que também esteve na fundação do Club Recreativo dos Homens Pretos, em 1902, como segundo tesoureiro. O Centro Cívico Palmares foi fechado em 1931, mas alguns de seus membros mantiveram as discussões e fundaram a Frente Negra Brasileira, uma das organizações mais sólidas da história do Movimento Negro brasileiro. Por isso, o Centro é visto em diversos estudos como embrião da Frente.

Quando o Centro Cívico Palmares estava sendo organizado, José Correia Leite publica um artigo com o título "A Vontade Também Consola", em outubro de 1926. Nele, é questionada a importância

do código de conduta, enquanto fiscalização dos bons e maus hábitos, a postura esperançosa na pátria desvinculada de uma ação para a conquista dos objetivos dos afrodescendentes; por outro lado, elogiam-se as ações de solidariedade da Companhia Negra e do Centro Humanitário José do Patrocínio. Ao final, a fundação do Palmares é tratada com esperança, é dito: "assim sendo poderemos um dia possuir tudo quanto ha muito architectamos e temos propalado, que em nosso nome, quer em nome dos esforçados que por ahi meditam"[174]. Apesar de as memórias de Correia Leite indicar seu descontentamento com a postura da esfera pública letrada de afrodescendentes, anterior à década de 1920, não se pode negar que entre os esforçados, por ele assinalados, estão jornalistas d'*O Alfinete*, dirigentes das sociedades dançantes e recreativas, como a Elite Flor da Liberdade e o Club 13 de Maio dos Homens Pretos, além da esfera pública.

Os estatutos e trechos de jornais demonstram toda a importância dada à educação pela esfera pública letrada de afrodescendentes. Nas críticas aos usos das sociedades recreativas beneficentes, é possível notar o potencial dado a elas, a esperança depositada nelas, mesmo quando elas não conseguiam manter seu programa beneficente. Deste modo, a vontade de instruir as populações afrodescendentes, elevando sua autoestima e retirando-as da condição subalterna, fez parte dessas organizações e, por isso, devem ser vistas como associações de combate à discriminação racial, como outras que conseguiram manter de forma contínua espaços instrutivos e se consolidaram nas memórias posteriores de militantes.

174 LEITE, José Correia. A Vontade Também Consola., São Paulo, O Clarim d'Alvorada, 24 out. 1926, p. 2.

Referências

BERNARDO. Teresinha. **Memória em branco e negro**: olhares sobre São Paulo. São Paulo: EdUC/EdUnesp, 1998

CARDOSO, Paulino de Jesus F. **A Luta Contra a Apatia**: Estudo da instituição do movimento negro antirracista na cidade de São Paulo (1915-1931). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A Escola e A República e outros ensaios**. Bragança Paulista-SP: EdUSF, 2003.

COSTA, Emília Viotti. **Da senzala à colônia**. 4. ed. São Paulo: EdUNESP, 1998

______. **Abolição**. São Paulo: EdUNESP, 2008.

CUTI; LEITE, José Correia (Orgs). …**E Disse o Velho Militante José Correia Leite**: depoimentos e artigos**.** São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A Escolarização da População Negra na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século. In **Revista Ande**, n. 14, 1989.

______. **Relatório final da Pesquisa Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores**. São Paulo: CERU/Fundação Carlos Chagas, 1988.

DOMINGUES, Petrônio. **A nova abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** – o legado da raça branca. São Paulo: Dominus: EdUSP, 1965.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da Liberdade** – Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910). Campinas, SP: EdUnicamp, 2006.

GOMES, F. S.; DOMINGUES, Petrônio (Orgs.). **Experiências da Emancipação**. Biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980). São Paulo: Selo Negro, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder**: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1888). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. QUEIROZ. Suely Robles Reis de. **Relatório Final do Projeto Memória da Escravidão em Famílias Negras de São Paulo**, São Paulo: CAPH, 1988. (Mimeo).

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil. **Revista do programa de Estudos Pós-Graduados em História e do departamento de História da PUC/SP**-SP. São Paulo, EdUC, 1998.

______. Blowin' In The Wind: Thompson e A Experiência Negra No Brasil. **Projeto História**, São Paulo, v. 12, 1995.

LE GOFF, Jacques**. História e memória.** Campinas: EdUNICAMP, 1990.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações Raciais:** negros em Campinas (1888-1926) Alguns aspectos. Dissertação (Mestrado em História) – IFCH/UNICAMP, Campinas, 1985.

PEREIRA, José Galdino. **Os Negros e a Construção de sua Cidadania**: estudo do Colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor de Campinas – 1896 à 1914. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **Irmandades Negras**: Outro espaço de luta e resistência (1870/1890). São Paulo: Annablume, 2002.

RIOS, Ana Lugão. MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do Cativeiro**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROSA, Julio César da. **Sociabilidades e territorialidade**: a construção de sociedades de afrodescendentes no sul de Santa Catarina (1903/1950). Dissertação (Mestrado em História do tempo presente) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

SANTOS, J. A. Imprensa negra: a voz e a vez da raça na história dos trabalhadores brasileiros. In: XXIII Simpósio Nacional de História ANPUH, 2005, Londrina - PR. **Anais...** XXIII Simpósio Nacional de História ANPUH, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em branco e negro**: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. 2. reimpr. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as múltiplas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. **Anais...** Reunião

Anual da ANPEd, realizada em poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O Direito a Educação** - Lutas Populares pela educação em Campinas. Campinas: EdUnicamp; Publicações do Centro de Memória - UNICAMP, 1998.

______. **Templos de Civilização** - a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998.

Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação

Petrônio Domingues[175]

> A Frente Negra Brasileira é um templo! Templo de luz, porque é uma vasta escola onde nosso espírito se elucida, se esclarece e adquirimos os ensinamentos necessários para vencermos os árduos embates da luta da vida.
>
> Benedito Vaz Costa

As primeiras décadas depois da Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram decisivas para o futuro da população negra no Brasil. É verdade que a maioria esmagadora dos cativos já havia conquistado sua liberdade no momento da decretação da Lei Áurea. Nesse sentido, a medida foi o reconhecimento legal de algo que já existia de fato. Mas, nem por isso seu valor real e simbólico deve ser menosprezado. Como salienta George Reid Andrews, observadores contemporâneos e subsequentes reconheceram que a Abolição representou “uma vitória do povo e – poderíamos acrescentar – uma conquista dos negros livres e escravos” (ANDREWS, 1991, p. 30). Talvez tenha sido uma das primeiras expressões de democracia da história do País.

O que significava ser livre para a população “liberta” no Brasil? Ter autodeterminação; ser dona de seu próprio destino. E ser cidadão, em um contexto no qual vicejavam os ideários do racismo científico (como darwinismo social, determinismo evolucionista, arianismo, eugenia) e as teorias do branqueamento da nação? Em comum, esses ideários “propalavam a inferioridade dos não-brancos

175 Uma primeira versão deste texto apareceu publicada na Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 517-534. Rio de Janeiro, 2008.

através da subordinação da cultura e da civilização a princípios biológicos" (SEYFERTH, 2002, p. 15).[176] Muitos intelectuais atribuíam a inferioridade do povo brasileiro à herança biológica e cultural da "raça negra", impressa no fenômeno da mestiçagem. No entanto, esses pressupostos racistas não ficaram confinados aos meios acadêmicos, tendo sido divulgados por jornalistas através da imprensa, incorporados nos postulados e discursos médicos e debatidos por políticos, que, aliás, os adotaram na elaboração e implementação de programas governamentais (DÁVILA, 2006).

Para a população negra, nesse contexto deveras adverso, ser cidadão significava ter direitos iguais – e não ser vista como inferior. Porém, diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho.[177] Para transformá-lo em realidade, um grupo das "pessoas de cor" logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a "raça negra". Em 1918, o jornal *O Alfinete* (22/09/1918, p. 1) revelava que o analfabetismo "predominava em mais de dois terços de tão infeliz raça".[178]

---

176 Sobre a recepção e reelaboração das teorias do racismo científico e do branqueamento no Brasil do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, ver também Skidmore (1976); Schwarcz (1995) e Hofbauer (2006).

177 Nascido no período da escravidão, Horácio da Cunha reclamava da situação de restrições de direitos na qual a população negra ficou submetida na década de 1930: "Quando foi proclamada a República em 1889, diziam muitos deputados que era preciso dar instrução e educação aos filhos dos ex-escravos que tanto lutaram para esta gloriosa terra. Esses discursos entusiásticos com palavras de liberdade, igualdade, não passaram de utopia para nós pretos" (A Voz da Raça. São Paulo, 08/1937, p. 2). As reclamações de Horácio da Cunha são, de certa forma, confirmadas pela historiografia brasileira mais recente. Por exemplo, ao enfocar o mundo rural do Sudeste brasileiro no período imediatamente posterior à abolição da escravatura, Hebe Maria de Mattos de Castro inferiu que o "liberto" era tratado pelos "ex-senhores" como cidadão de "segunda classe", numa condição inferior ao do "homem livre pobre" (CASTRO, 1995, p. 135).

178 Em São Paulo, o quadro mais geral de desigualdades raciais se reproduzia na arena educacional. Neusa Maria Mendes de Gusmão observa que existia "um sistema que, privilegiando o branco, fazia da realidade do negro um grande desafio. Entre eles, o ter que educar-se para superar as marcas e os estigmas de seu passado como escravo ou dele descendente" (GUSMÃO, 1997, p. 55).

Para alterar esse quadro, os jornais da *imprensa negra* paulista instavam a "população de cor" a procurar o caminho da educação formal. Mas não eram apenas os jornais. As associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da "gente de cor" na sociedade brasileira. Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de se organizar sob condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade. "Dada a sua história prévia de vida organizacional", afirma George Andrews, "não surpreende que os afro-brasileiros tenham passado prontamente a reagir a essas novas necessidades e explorar essas novas possibilidades" (ANDREWS, 1998, p. 218). A educação era concebida por aquelas associações como "uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito" (PINTO, 1993, p. 238).

O conhecimento histórico se constroi por meio de perguntas: "A formulação de perguntas", afirma Robin George Collingwood (1994, p. 337), "é o fator dominante na história, assim como em todo trabalho científico. Todo o passo em frente, na argumentação, depende da formulação duma pergunta". A partir desse preceito epistemológico, cumpre elaborar as principais perguntas a serem respondidas neste artigo: de um ponto de vista panorâmico, qual foi a trajetória da Frente Negra Brasileira (FNB), associação que existiu de 1931 a 1937 e mobilizou milhares de negros e negras para lutarem por seus direitos? Do ponto de vista específico, o artigo buscará responder às seguintes questões: como aquela que é considerada a maior (e mais importante) entidade negra do pós-Abolição discutiu, problematizou e tratou a questão da educação? Quais foram suas iniciativas no campo educacional? A entidade criou o departamento de *Instrução* ou de *Cultura*. Mas como esse departamento estava estruturado e funcionava? Ele chegou a formular algum projeto político-pedagógico sistematizado? Sabe-se que a FNB criou uma

"escola" e alguns cursos, procurando combater o problema do analfabetismo e da deficiência educacional no meio negro, mas como funcionavam essa "escola" e os cursos que eram oferecidos? Eles tinham nítido recorte racial? Quem eram os professores? Quais eram os períodos e as séries ofertados? A *escola* recebia algum tipo de apoio ou subsídio estatal? São essas indagações relacionadas à vida educacional da FNB o foco central da investigação.

As primeiras experiências de escolas para negros depois da Abolição

Já existe um conhecimento acumulado a respeito da implantação, expansão e funcionamento do sistema de ensino na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, mas ainda persistem muitas dúvidas, sendo necessário desvendar novas fontes, discutir novos problemas, adotar novas abordagens e investigar diferentes iniciativas pedagógicas para reconstruir um quadro mais completo das diversas experiências educacionais que ocorreram no período.

É certo que a composição populacional de São Paulo era caracterizada pela diversidade étnica, e o sistema educacional refletia essa situação. Segundo dados do Anuário do Ensino de 1917, havia 565 escolas particulares, das quais 464 eram brasileiras e 101 das colônias de imigrantes (italianas, alemãs, norte-americanas, portuguesas, suíças, francesas e inglesas) (Domingues, 2004, p. 350). Em 1920, era significativa a participação de estrangeiros no universo populacional. Do total de 579.033 habitantes, 205.245 eram estrangeiros. Mas não se pode supor que São Paulo era uma cidade habitada apenas por imigrantes e seus descendentes. Havia também a população nacional, composta de brancos e negros. Apoiando-se em cálculos presumíveis, Florestan Fernandes sustentou que os "negros" e "mulatos" deveriam representar no mínimo 9%, em 1920, e 8,5%, em 1934, o que corresponderia a 52.112 e 90.110 habitantes, respectivamente (FERNANDES, 1978, p. 108).

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, a "pauliceia desvairada" foi palco de um processo acelerado de urba-

nização, industrialização e de um amplo crescimento do setor de serviços. No terreno educacional, a cidade abrigava a expansão da rede de ensino, a qual era formada por diferentes tipos de escolas: pública, particular, leiga, religiosa, profissionalizante, de prendas domésticas. Foi nesse contexto que emergiram escolas para os diversos grupos específicos, dentre as quais aquelas destinadas à "população de cor".

Não há consenso acerca das razões que levaram os negros a criar suas próprias escolas. Uma das hipóteses é que a disputa por um "lugar ao sol" entre os vários grupos étnicos que viviam em São Paulo se operava num clima de tensão. Assim, quando criavam suas próprias escolas, os negros expressariam seu esforço em se organizar, a fim de defender-se naquela disputa (DEMARTINI, 1989, p. 52-53). Uma outra explicação é que essas escolas foram uma resposta da população negra à discriminação racial que vicejava na rede de ensino. Havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negros (DOMINGUES, 2004, p. 350).[179] Em 1929, o jornal *Progresso* noticiava que o Colégio Sion recusou a matrícula da filha adotiva do "ilustre" ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a superiora do estabelecimento de ensino teria respondido: "Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos *pessoas de cor*, embora oriundas de família de sociedade" (*PROGRESSO*, 24/03/1929, p. 2). Esse episódio demonstra como algumas escolas inscreviam nos estatutos a proibição da matrícula de "pessoas de cor", independentemente de sua classe social. Na mesma edição, o *Progresso* denunciava o caso em que o Dr. José Bento de Assis não pôde matricular sua filha numa escola dirigida por freiras, o College Sacre Coeur, pelo "simples" fato de ela ser negra (*PROGRESSO*, 24/03/1929, p. 5).[180]

As tentativas da população negra de criar escolas após a Abolição

179 A esse respeito, ver também Barros (2005).

180 Terezinha Bernardo registra outros casos de negros que foram discriminados em escolas da rede paulistana de ensino nesse período (1998, p. 68).

nem sempre foram exitosas, em virtude de vários fatores: falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos etc. O resultado é que muitas escolas funcionaram durante pouco tempo. De toda sorte, é importante registrar essas tentativas no Estado de São Paulo para entender certos aspectos relacionados à questão da educação na Frente Negra Brasileira.

Em 18 de maio de 1888, apenas cinco dias após a Abolição, foi fundada a Sociedade Beneficente Luís Gama, em Campinas. Com proposta de amparo social, a entidade abriu um "colégio" com cursos para a educação de adultos trabalhadores, no período noturno, e para jovens, no diurno. Depois de muitas dificuldades, o "colégio" encerrou suas atividades na metade da década de 1890 (MACIEL, 1997, p. 75).

Em 1902, um professor negro daquela cidade, Francisco José de Oliveira, criou o "colégio" São Benedito, para alfabetizar os filhos dos negros e mulatos. Cerca de um ano depois, o jornal *O Baluarte* (17/12/1903, p. 4) informava acerca do curso preparatório, do intermediário e do exame de fim de ano do referido colégio. Em 1907, havia 272 alunos matriculados, dos quais 124 eram filhos de imigrantes e 14 nada pagavam. Em 1908, chegou a reunir 422 alunos. Em 30 de abril de 1910, o colégio foi incorporado à Federação Paulista dos Homens de Cor (DOMINGUES, 2004, p. 352).

Outra tentativa de soerguer uma unidade educacional para a população negra de Campinas foi noticiada pelo *Almanaque da Cidade*, de 1908. Fundada pela Irmandade São Benedito em 1898, a escola funcionava em "prédios separados, anexos à capela [do referido] santo". Sua seção masculina possuía 19 alunos matriculados, e o senhor Teodoro Borges como professor; sua seção feminina tinha 21 alunas matriculadas, e a senhora Ana de Almeida Cabral como professora (PEREIRA, 1999, p. 280-281).

Na cidade de São Paulo houve experiências similares. Baseado em depoimentos de ex-alunos, Argemiro Rodrigues sustenta que a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos funcionou desde a época da escravidão como uma escola (Rodri-

gues, 1987, p. 137-138). Trata-se de uma estimativa de tempo de funcionamento exagerada. De toda sorte, o jornal *O Propugnador* de 6 de outubro de 1907 (*apud* PINTO, 1993, p. 240) informava da continuidade das aulas da escola daquela entidade, nos cursos diurno e noturno. Informava também que o ensino era regular e, diariamente, aumentava o número de matriculados.

Determinadas sociedades beneficentes devotavam atenção especial para a formação educacional da população negra. Era o caso da Associação Beneficente Centro da Federação dos Homens de Cor, que abriu uma escola mista chamada São Benedito. Suas atividades eram realizadas na Rua Brigadeiro Galvão, 70-A (*O COMBATE*, 13/05/1915, p. 1). Já a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria era a responsável pela escola Progresso e Aurora. Aberta no dia 13 de maio de 1908, era dirigida por Salvador Luís de Paula, um negro ex-ativista do movimento abolicionista. Em 1919, a Progresso e Aurora também abriu classes mistas, uma raridade para a época. Esta foi a escola de negros de maior longevidade na cidade de São Paulo. O jornal *Progresso* estimava que ela tenha atendido "mil e tantas pessoas" durante todo o período de existência. Com dificuldades financeiras, fechou suas portas em 1929 (*PROGRESSO*, 26/09/1929, p. 7; *O CLARIM DA ALVORADA*, 27/10/1929, p. 3).

A Frente Negra Brasileira foi resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas. De 1897 a 1930, calcularam-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos (Domingues, 2004, p. 329). Entre as diversas associações que existiram nesse período, o Centro Cívico Palmares (1926-1929) foi uma das mais proeminentes, seja pela proposta de elevação política, moral e cultural, seja pelo grau de mobilização política da comunidade negra.

Outrossim, foi essa associação que desenvolveu uma importante iniciativa educacional: a criação de uma escola com certa estrutura pedagógica. Funcionando na sede da entidade, as aulas ocorriam nos períodos diurno e noturno. Ensinava-se a ler, a escrever e a contar,

bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas. De acordo com matéria publicada no jornal *Progresso*, o Centro Cívico Palmares chegou a ter um "curso secundário que contava com um afinado corpo docente preto", de lá saíram alguns alunos que ingressaram nas "escolas superiores do país" (*PROGRESSO*, 24/03/1929, p. 2). Mantendo ainda uma biblioteca e promovendo palestras culturais periodicamente, a entidade refletiu o amadurecimento do incipiente movimento negro em São Paulo, tendo sido o embrião da Frente Negra Brasileira.

Uma incursão lacônica pela histórica da Frente Negra Brasileira

Com o golpe de Estado de 3 de outubro de 1930, Getúlio Vargas foi alçado ao poder no Brasil. Abriu-se uma conjuntura de polarização política. As forças políticas mobilizaram-se em duas frentes: a da esquerda e a da direita. Contudo, tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra. Abandonados pelo sistema político tradicional e acumulando a experiência de décadas em suas associações, um grupo de "homens de cor" fundou a Frente Negra Brasileira (FNB), no dia 16 de setembro de 1931. Quase um mês depois, em assembleia realizada no salão das Classes Laboriosas, foi lido e aprovado o estatuto, que estabelecia em seu primeiro artigo:

> Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira.[181]

181 Uma razoável bibliografia já se ocupou da Frente Negra Brasileira. Ver Bastide; Fernandes (1959); Mitchell (1977); Fernandes (1978); Moura (1980); Silva (1990); Pinto (1993); Butler (1998); Andrews (1991); Felix (2001); Oliveira (2002); Silva (2003); Domingues (2005).

A receptividade da população de ascendência africana foi grande. Em 1936, noticiava-se que a FNB já era formada por mais de "sessenta delegações" (espécie de filiais) distribuídas no interior de São Paulo e em outros estados (*A VOZ DA RAÇA*, 09/1936, p. 1), como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, além de inspirar a criação de entidades homônimas em Pelotas (no Rio Grande do Sul), Salvador e Recife. No seu auge, a entidade contava com milhares de associados. No entanto, os números são bastante contraditórios. Michael Mitchell (1977, p. 131) estimou em 6 mil sócios em São Paulo e 2 mil em Santos; Florestan Fernandes (1978, p. 59) avaliou em 200 mil sócios, mas sem especificar se esse número era válido somente para São Paulo.

No início, a FNB foi instalada num modesto "escritório" no Palacete Santa Helena, mas, como o número de adesões crescia rapidamente, a sede social foi transferida para um casarão da Rua Liberdade, 196 (onde atualmente funciona a Casa de Portugal), na região central de São Paulo. A sede era imensa. No seu interior havia salas da presidência, da secretaria, da tesouraria, de reuniões e dos diversos departamentos. Mantinha-se um salão de beleza, barbeiro, bar, local para jogos, gabinete dentário, um posto de alistamento eleitoral (PINTO, 1993, p. 53). Contava-se ainda com espaço para o funcionamento de uma escola, de cursos profissionalizantes, de um grupo teatral e de um grupo musical, além de um salão para as realizações das festas e cerimônias oficiais.

A organização político-administrativa da FNB era complexa e diversificada. Havia centralização do poder e predominava uma rígida estrutura hierárquica. No decorrer de sua trajetória, a agremiação possuiu dois presidentes. O primeiro foi Arlindo Veiga dos Santos, que ocupou o cargo até pedir afastamento, em junho de 1934. Com sua saída, assumiu a presidência Justiniano Costa, que até aquela época exercia a função de tesoureiro da entidade. No tocante à origem social, a maior parte dos afiliados de base da FNB tinha origem humilde: funcionários públicos, trabalhadores de cargos subalternos e de serviços braçais. Muitos eram subempregados ou simplesmente desempregados. Por sua vez, os cargos de direção eram ocupados

geralmente por negros inseridos nos estratos intermediários do sistema ocupacional da cidade e em estado de mobilidade social.

No livro *Freedoms Given, Freedoms Won*, Kim D. Butler examina o pós-abolição em São Paulo a partir de uma perspectiva comparativa com outros momentos e outras regiões das Américas, a fim de buscar entender padrões de resistência na luta dos descendentes da diáspora africana por autodeterminação. Para a historiadora, os afro-paulistanos encontraram, nas entidades e jornais negros, uma alternativa para pressionar e alcançar a igualdade plena dentro da sociedade dominante. Diferentemente de Salvador, onde existia uma comunidade paralela formada em torno de uma identidade africana, os afro-paulistanos não dispunham de outra solução a não ser lutar pela abertura da sociedade dominante para a sua participação. Nesse sentido, a FNB é vista como expressão de integracionismo alternativo, análogo às opções adotadas pela comunidade negra em Nova York (BUTLER, 1998, p. 62-68).

George Andrews avalia que a FNB conjugou uma variedade de programas destinados a melhorar a vida do associado e uma mensagem geral de "ascensão moral e progresso material da raça negra". Devido à sua capacidade de pressão, conquistou algumas vitórias no campo dos direitos civis. Conseguiu eliminar as políticas de "admissão de somente brancos nos rinques de patinação da cidade e em outros locais de lazer público", bem como levou ao conhecimento de Getúlio Vargas a existência de um veto tácito que impedia o ingresso de negros na Guarda Civil. Sensibilizado, o presidente teria ordenado à corporação que "alistasse imediatamente 200 recrutas negros" (ANDREWS, 1998, p. 232-234).

Do ponto de vista político, a entidade defendia um projeto nacionalista, de viés autoritário. Arlindo Veiga dos Santos, por exemplo, era radicalmente contrário à democracia e constantemente fazia apologia do fascismo europeu. Semanalmente, em sua sede central, eram realizadas as chamadas domingueiras, nas quais lideranças e intelectuais (negros e brancos) proferiam palestras e certamente transmitiam valores cívicos e ideais políticos. A FNB criou uma série de símbolos identitários (como bandeira, hino, carteira de

associado), assim como a *Milícia Frentenegrina*. Tratava-se de um batalhão paramilitar, composto especialmente por jovens.

As mulheres também foram protagonistas dessa história, assumindo diversas funções na organização. A *Cruzada Feminina* congregava as negras para empreender trabalhos assistencialistas. Outra comissão feminina, denominada *Rosas Negras*, organizava bailes e festivais artísticos. Para desenvolver os projetos específicos, a FNB criou vários departamentos: o Jurídico-Social, o Médico (ou de Saúde), o de Imprensa, que era o responsável pela publicação do jornal *A Voz da Raça*; o de Publicidade (ou de Propaganda), o Dramático (ou Artístico), o Musical, o Esportivo e o de Instrução.

A Frente Negra Brasileira e a questão da educação

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de instrução, também chamado de departamento de cultura ou intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB. Um de seus motes propagandísticos conclamava: "Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações" (*A VOZ DA RAÇA*, 28/10/1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização.

A educação era vista muitas vezes como a principal arma na "cruzada" contra o "preconceito de cor". Os negros deviam estudar, afirmava José Bueno Feliciano, "a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados seremos respeitados; far-nos-emos respeitar" (*A VOZ DA RAÇA*, 24/06/1933, p. 4). Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo.

A instrução foi uma das questões mais pautadas da FNB: "A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade" (*A VOZ DA RAÇA*, 09/1936, p. 4). Em quase todas as edições do jornal da FNB encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela se instruir. Geralmente acreditava-se que a marginalização do negro no pós-Abolição era uma herança da escravidão, que lhe teria entorpecido o potencial intelectual e/ou cultural. Em outros termos, a escravidão teria gerado o despreparo intelectual e/ou cultural do negro para o exercício da plena cidadania no mundo "moderno e civilizado" da República. E tal despreparo só poderia ser revertido pela via da instrução: "o fracasso de nossa gente foi simplesmente porque mostraram-nos a liberdade esquecendo-se de nos abrir a porta que a ela conduz – o livro". Em tom catequético, um articulista do *A Voz da Raça* (08/07/1933, p. 4) asseverava que a "instrução é única e exclusivamente do que se ressente o negro". Ela teria o poder de produzir uma "mentalidade nova nas crianças de hoje que serão os moços de amanhã e os velhos do futuro" (*A VOZ DA RAÇA*, 03/1936, p. 4). Para o frentenegrino que assinava o artigo pelo pseudônimo Rajovia, a "instrução" era o "ponto inicial de uma duradoura melhoria na [...] condição social, intelectual e moral" da "raça" negra (*A VOZ DA RAÇA*, 01/1937, p. 1).[182]

Como já mencionado, a instrução era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito. "Instrução", bradava o jornal da FNB, "é o que o negro precisa. O negro deve procurar se libertar dos grilhões da ignorância e quebrar as algemas vergosas do preconceito que o faz aniquilar" (*A VOZ DA RAÇA*, 04/1936, p. 3). A instrução também seria o principal meio pelo qual o negro adquiriria cultura, que naquela época era entendida como sinônimo de civilidade. João de Souza argumentava: "é [n]a arena pedagógica que se acolhe a luta suprema da civilização" (*A VOZ DA RAÇA*, 02/09/1933, p. 2). O termo educação também era utilizado algumas vezes como sinônimo de cultura. Nesse sentido, a elevação educacio-

182 Rajovia era o pseudônimo de Raul Joviano Amaral.

nal e/ou cultural proveniente do estudo não seria adquirida apenas num estabelecimento formal de ensino. Conforme dizia uma das lideranças frentenegrinas, "o homem deve estudar até morrer. Não é só nos Grupos Escolares e nos Ginásios, enquanto se é criança ou moço que se forma o intelecto. Em casa, na sociedade, nos clubes, em qualquer parte. [...] Sem estudo não se vence" (*A VOZ DA RAÇA*, 17/03/1934, p. 8).

De qualquer forma, a escola cumpriria um papel estratégico no processo de formação cultural: em um editorial do jornal, ela era considerada "o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos novos irmãos". O mesmo editorial ainda aconselhava: "Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – 'a escola', não os deixeis analfabetos como dantes" (*A VOZ DA RAÇA*, 17/06/1933, p. 3). Em vários editoriais e notas escreviam-se prédicas do tipo: "Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida" (*A VOZ DA RAÇA*, 03/02/1934, p. 4). Por sua vez, os professores eram tidos como um baú de sabedoria; "mestres sacerdócios amáveis", os quais dariam a seus "fiéis discípulos [...] a luz do saber" (*A VOZ DA RAÇA*, 17/06/1933, p. 3).

A direção do Departamento de Instrução ficava a cargo, a princípio, de José Maria de Assis Pinheiro, que foi substituído, em 1933, por Aristides de Assis Negreiros (*A VOZ DA RAÇA*, 03/06/1933, p. 3) e depois por Francisco Lucrécio, que passou a receber o auxílio de Celina Veiga (*A VOZ DA RAÇA*, 17/02/1934, p. 4). A primeira iniciativa do departamento foi a criação, em 1932, de um curso de alfabetização de jovens e adultos. Em 1933, anunciava-se o projeto de fundação de uma "instituição escolar" com o nome de "Liceu Palmares", a fim de "ministrar ensino primário, secundário, comercial e ginasial". Notificava-se também que essa "instituição escolar" aceitaria alunos independente de serem ou não sócios da FNB, "assim como brancos, brasileiros ou não" (*A VOZ DA RAÇA*, 25/03/1933, p. 4). Apesar do anúncio público, o "Liceu Palmares"

não se concretizou. Encontrou-se, outrossim, o comunicado de que, em junho de 1933, teriam "início as aulas do Curso Ginasial e Comercial" (*A VOZ DA RAÇA*, 03/06/1933, p. 3).[183] O jornal da entidade ainda noticiou a existência do curso secundário, em 1935 (*A VOZ DA RAÇA*, 31/08/1935, p. 1),[184] mas não se tem certeza da validade dessas notícias.

O certo é que o curso de alfabetização funcionava na sede da entidade. Era em princípio destinado para todos os negros ("menores e adultos"), associados ou não à entidade, no período noturno: "Encontra-se em pleno funcionamento na sede da FNB a escola de alfabetização, mantida por aquela entidade, para ministrar instrução aos negros de ambos os sexos" (*A VOZ DA RAÇA*, 25/03/1933, p. 2). Com o tempo, pessoas de outros grupos étnico-raciais puderam se matricular. Ao menos uma fonte atesta essa informação. Em 1937, realizou-se uma "sessão solene", no Teatro Municipal, para comemorar o "90º. aniversário do nascimento do grande poeta patrício", Castro Alves. Nela, o escritor modernista Oswaldo de Andrade proferiu um discurso em que dizia: "Hoje, mais do que nunca, um sentido ecumênico se funde nas manifestações públicas. Se aqui vedes pretos e brancos irmanados e solidários, ide à sede de uma das organizações que nos dão este espetáculo – a Frente Negra Brasileira – e vereis como sinal dos tempos, cursando as suas aulas, nacionais brancos, europeus e até japoneses" (*A VOZ DA RAÇA*, 03/1937, p. 4). Isso significa que, ao visitar a escola da FNB, Oswaldo de Andrade encontrou alunos de todas as "cores".

Quando a FNB resolveu oferecer o curso de alfabetização para jovens e adultos, buscava-se solucionar um dos principais flagelos que assolavam a população negra: o analfabetismo. O jornal *A Voz da Raça* conclamava que os frentenegrinos se matriculassem no curso. Talvez, em função disso, a procura não era insignificante: "O curso de alfabetização ganha adeptos dia a dia, crescendo assustadoramente. São homens, mulheres e crianças que procuram

183 Em 1936, uma nota do jornal comunicava que o "curso ginasial" contava com "primeiro e segundo ano" (A Voz da Raça, 05/1936, p. 3).

184 A Voz da Raça. São Paulo, 31/08/

o manancial da instrução. Os professores são 3 e não dão conta do recado" (*A VOZ DA RAÇA*, 31/03/1934, p. 3).

A partir de 1934, a FNB passou a oferecer, além do curso de alfabetização, o curso primário, que inicialmente funcionava no período vespertino, mas que, em um segundo momento, passou a funcionar no período matutino.[185] Cumpre advertir, entretanto, que há escassos indícios de como se desenvolviam os trabalhos no curso primário; as notícias a respeito dele muitas vezes se confundem com as ações empreendidas no curso de alfabetização para jovens e adultos. Francisco Lucrécio informa que o curso primário estava organizado em três séries distintas, com cada sala de aula correspondendo a uma série.[186] Marcelino Felix (2001) sugere que o curso tinha duração de três anos, adotava um sistema multisseriado, ou seja, várias séries funcionando dentro de uma mesma sala, que era mista: meninos e meninas estudavam juntos; fato incomum para a época.

Em sua maioria, os alunos da escola da FNB eram carentes; por isso a associação esforçava-se para fornecer gratuitamente o material escolar e o uniforme. Para viabilizar esse fornecimento, era comum promover eventos beneficentes, como os festivais. "No dia 23, no salão das Classes Laboriosas", noticiava o *Diário Popular* (20/04/1932, p. 2), "a Frente Negra Brasileira realizará grande festival artístico, em que tomarão parte alguns artistas negros já conhecidos em várias plateias do Brasil. [...] Este festival, o primeiro subscrito pelos sócios da Frente, efetuar-se-á em benefício do material escolar do Departamento de Educação frentenegrino". Tendo em vista a melhoria de seus projetos educacionais, a FNB criou a Cruzada Feminina em

185 Em dezembro de 1934, era noticiado que a "escola" da FNB funcionava "das 12 às 16 e das 19 às 22 horas" (A VOZ DA RAÇA, 15/12/1934, p. 1). No entanto, em maio de 1936 uma nota do jornal informava que "Os cursos primários [...], que funcionam sob a direção das professoras: Francisca de Andrade e Dolores Silva, passaram a funcionar das 8 às 12 horas" (A VOZ DA RAÇA, 05/1936, p. 3).

186 A declaração de Francisco Lucrécio não é totalmente confirmada por outra fonte. Em 1936, uma nota do jornal A Voz da Raça (maio 1936, p. 3) comunicava que "os cursos primários" da FNB já contavam "com três cursos primários". Francisco Lucrécio se refere a três séries primárias, ao passo que a nota faz alusão a "três cursos primários", que poderiam ser ou não da mesma série. Todavia, é plausível considerar que o autor da nota tenha pretendido utilizar o termo "cursos" como sinônimo de "séries".

1935. Conforme foi assinalado alhures, tratava-se de uma comissão feminina que tinha como uma de suas finalidades prover o material didático e o uniforme dos alunos (*A VOZ DA RAÇA*, 05/1936, p. 3). Para arcar com as despesas, a comissão promovia várias campanhas de arrecadação de fundos junto aos associados.

As experiências educacionais da FNB consolidaram-se com as nomeações de professoras por parte do estado. Para lecionar na escola frentenegrina, a então Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo nomeou, a partir de julho de 1934, duas professoras comissionadas: Francisca de Andrade, oriunda do Grupo Escolar de Cabreúva) (*DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 18/07/1934, p. 6; *A VOZ DA RAÇA*, 11/08/1934, p. 2),[187] e Aracy Ribeiro de Oliveira, proveniente do Grupo Escolar de Boa Esperança (*DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 28/08/1937, p. 11; *A VOZ DA RAÇA*, 09/1937, p. 4). Com a nomeação das professoras, a escola passou a ser inspecionada pela referida secretaria. Periodicamente, um inspetor a visitava para acompanhar "o cumprimento das disposições regulares e orientar seus professores, visando a técnica e a finalidade do ensino". Todavia, Pedro Paulo Barbosa lembra que a entidade era alvo de maior controle: "Esse inspetor escolar ia fazer visitas. Numa escola, ele ia uma vez por ano. Agora, na Frente, ia três, quatro vezes por mês".[188] Malgrado as lembranças desse antigo dirigente frentenegrino, é mister ressaltar que a escola da FNB não tinha seus cursos reconhecidos oficialmente, uma vez que ela era classificada como um estabelecimento de ensino privado. De todo modo, foi a partir da nomeação das professoras que a escola frentenegrina adquiriu nova estrutura. O sistema de avaliação, por exemplo, tornou-se mais rigoroso. Foram instituídos os *exames finais*, com o rendimento dos alunos sendo registrado nos *boletins escolares* (FELIX, 2001).

---

187 Ser comissionada permitia que a professora da rede pública fosse nomeada para trabalhar em um estabelecimento de ensino privado e, ainda assim, receber seus vencimentos por parte do Estado.

188 Depoimento de Pedro Paulo Barbosa, concedido a Regina Pahim Pinto em 11/07/1989.

Parece que apenas o curso primário "contou com professores formados e regularmente remunerados. Os demais cursos eram ministrados por pessoas leigas", as quais se prontificavam a lecionar de maneira voluntária (PINTO, 1993, p. 247). Afora Francisca de Andrade e Aracy Ribeiro de Oliveira, o jornal *A Voz da Raça* faz alusão a outras professoras: Alcides de Souza, Jersen de Paula Barbosa (15/12/1934, p. 1),[189] a Dolores Silva (01/1937, p. 3)[190] e Antonieta Marcondes (11/1937, p. 4).[191] Todas eram negras.

Em novembro de 1934, o *Diário Popular* (12/11/1934, p. 2) informava em nota que a FNB oferecia o curso "primário e de alfabetização diurno e noturno, dirigidos por professores públicos, nomeados pelo governo".[192] Em 1936, a escola da FNB estava em plena atividade. Ao ser entrevistado pelo jornal *A Gazeta*, Francisco Lucrécio relatou na ocasião: "Temos na sede central três períodos escolares, funcionando regularmente, ou melhor, otimamente bem" (*A GAZETA*, 10/05/1936). Todavia, não há consenso quanto ao número exato de salas de aula, bem como ao de alunos atendidos. As estimativas são presumíveis e desconexas. Lucrécio, em texto memorialístico, aventou que a escola frentenegrina chegou a ter "quatro salas de aula" (LUCRÉCIO, 1989, p. 334; LUCRÉCIO *apud* BARBOSA, 1998, p. 42), sem especificar se destinadas ao curso primário ou ao de alfabetização de jovens e adultos. Já consultando a pesquisa de Marcelino Felix (2001), depreende-se que, até maio de 1936, havia uma sala para o curso primário, no período diurno, e "somente duas salas de alfabetização funcionando", no período noturno, o que, por sinal, parece ter sido o mais provável. Em agosto de 1935, o jornal *A Voz da Raça* (31/08/1935, p. 4) comentava que o

189 Em 1934, era noticiado que a FNB possuía "cursos diurno e noturno, para menores e adultos", regidos pelas professoras Jersen de Paula Barbosa e Francisca de Andrade..

190 Em janeiro de 1937, o jornal da FNB comunicava que "esteve em gozo de férias, na cidade de Ribeirão Preto, visitando seus familiares, a snrta. Dolores Silva, professora de uma das classes da Escola Frentenegrina".

191 Em novembro de 1937, o jornal A Voz da Raça felicitava "a exma. sra. profa. Antonieta Marcondes, uma das dedicadas professoras do curso noturno de alfabetização da FNB", por ter sido "nomeada a 16 do corrente para diretora do Externato Santo André, desta capital".

192 A partir de 1935, a escola da FNB passou a oferecer "aulas de ginástica aos alunos do curso de alfabetização". As aulas eram realizadas aos domingos de manhã, no salão de reunião da entidade (A VOZ DA RAÇA, 23/11/1935, p. 3).

curso diurno funcionava com a frequência de "48 crianças mais ou menos"; o noturno, que contaria com grande número de adultos, transcorria "dessa mesma maneira" e o "curso ginasial" era marcado "pela constância geral dos futuros paladinos desta grande raça". Em agosto de 1936, tem-se referência a "mais de 200 alunos" nas escolas primárias e no curso de formação social (*A VOZ DA RAÇA*, 08/1936, p. 4). Um ano depois, o jornal noticiava a existência de "90 alunos já matriculados" na "Escola da Frente Negra Brasileira".

No encerramento do período letivo, promovia-se uma solenidade comemorativa, à qual compareciam os alunos, seus familiares e convidados. No final das aulas de 1934, o jornal *O Estado de S. Paulo* (04/12/1934, p. 9) noticiava: "Encerraram-se solenemente a 30 de novembro as aulas dos cursos diurno e noturno patrocinados pela Frente Negra Brasileira [...]. Houve nessa ocasião a apresentação de vários trabalhos executados pelos alunos, como sejam bordados, pinturas, desenhos etc. O sr. Justiniano Costa, [então] presidente geral da Frente Negra, depois de saudar a numerosa assistência, fez a entrega dos boletins de promoção aos alunos". Já a "festividade" de encerramento do ano letivo de 1935 foi mais apoteótica, contando inclusive com a presença do "nobre" deputado estadual Romeu de Campos Vergal:

> Decorreu debaixo de grande entusiasmo o encerramento das aulas do curso de alfabetização da F. N. B. (diurno e noturno). Nas festividades que foram realizadas dia 30 do mês p. p., notava-se a presença de grande número de convidados e famílias dos alunos, do grande Conselho da F. N. B. e do ilustre deputado à Câmara Estadual, dr. Romeu de Campos Vergal. À entrada do grande conselho na sala de aula, os alunos, depois de prolongadas palmas, entoaram o hino nacional. Dado o início à sessão solene, o sr. Presidente Geral, saudou os alunos, incitando-os para no próximo ano esforçarem-se mais ainda em suas lições, correspondendo assim aos elevados préstimos, carinhos e abnegação das esforçadas professoras srtas. Francisca de Andrade e Jersen de Paula Barbosa. Logo após, S. S., o sr. Presidente passou a

> fazer entrega dos cartões de promoção, o que se passou sob grande entusiasmo por parte dos alunos e da assistência. Em seguida a este ato, o sr. Presidente deu a palavra ao nobre deputado dr. Romeu de Campos Vergal, que em brilhante alocução saudou aos alunos do C. A. F. N. e suas dirigentes, assim como a F. N. B. Terminada esta parte do programa, foram os presentes convidados a passar para o salão de reuniões, onde fora improvisado um palco, sendo apresentado número de declamações e cantos, sendo após levada à cena uma peça de autoria do competente Diretor do Departamento Musical da F. N. B. e dirigente do corpo cênico infantil, prof. Maurício P. Queiroz, sendo os componentes alvos de muitos aplausos [...]. Com este último número deu o sr. Presidente por encerrada a festividade do encerramento das aulas, do ano de 1935, sendo para findar entoado o "Canto da Gente Negra". (*A VOZ DA RAÇA*, 31/12/1935, p. 1 e 4).

As solenidades de encerramento do ano letivo tinham um significado especial: era o momento em que a FNB conferia visibilidade para o seu trabalho devotado à instrução de crianças, jovens e adultos. Também era uma forma de a entidade despertar nos convidados, familiares dos alunos, enfim, na comunidade negra de modo geral, o interesse pela educação.

Do ponto de vista ideológico, a escola da FNB seguia a orientação nacionalista da entidade; por isso era comum ela comemorar alguns eventos de valor patriótico. Um deles era o da Independência do Brasil, no dia 7 de setembro (*A VOZ DA RAÇA*, 08/1937, p. 3).[193] Todavia, a maior mobilização da escola ocorria nas celebrações comemorativas do aniversário da entidade, em 16 de setembro. Os alunos eram convocados a participar das celebrações. Em 1936, eles tiveram que visitar o "túmulo dos abolicionistas e frentenegrinos, nas necrópoles da Consolação e Araçá" (*A VOZ DA RAÇA*, 09/1936, p. 1).

193 Em determinada ocasião, a escola frentenegrina até patrocinou uma excursão com seus alunos ao Museu do Ipiranga, local onde oficialmente foi decretada a independência do Brasil, no dia 7 de setembro de 1822.

É difícil saber se a escola da FNB atendia ou não às expectativas da clientela. As fontes consultadas não permitem mensurar essa questão de forma judiciosa. De toda sorte, considera-se pertinente registrar o que Placidino Damaceno Motta – um ex-aluno – declarou a respeito, muitos anos depois: "eu praticamente não sabia nada, era mesmo quase analfabeto. Então, eu frequentei a escola noturna da Frente Negra, fiquei bastante satisfeito porque aprendi alguma coisa" (MOTTA, apud BARBOSA, 1998, p. 100). A FNB também ofereceu um curso de inglês, cujas aulas eram ministradas aos domingos, das 20 às 21 horas, pelo professor Eusébio dos Santos (*A VOZ DA RAÇA*, 07/1936, p. 2; 07/1937, p. 2), e um curso de "Formação Social":

> É com grande júbilo que vimos [noticiar] a fundação do Curso de Formação Social. Suas aulas já estão em funcionamento. Tivemos o feliz ensejo de assistir as aulas do 1º ano, as de francês, aritmética, geografia, coreografia, contabilidade, história pátria, geral, ciências físicas e naturais, ministradas por professores e auxiliares de conhecida capacidade. Mediante módica contribuição, têm os srs. Frentenegrinos um curso fundamental qual é o ginasial. (*A VOZ DA RAÇA*, 11/05/1935, p. 4).

Embora tenha sido noticiado que o curso de "Formação Social" correspondia ao ginasial, tudo indica que ele não era "regular e constava de conferências sobre assuntos da atualidade, política, questões sociais e, principalmente, moral e cívica" (PINTO, 1993, p. 243). Com Arlindo Veiga dos Santos sendo um dos professores, o curso aspirava a garantir o aprimoramento cultural daqueles que o frequentavam.

Ainda que de maneira embrionária, as lideranças frentenegrinas começaram a desenvolver um posicionamento crítico em face do sistema de ensino, quer no que dizia respeito ao modo como os professores e a escola tratavam os alunos negros, quer em relação aos conteúdos escolares. Olímpio Moreira da Silva denunciava a existência de "grupos escolares" que aceitavam os negros porque eram obrigados, porém seus professores procuravam "menosprezar

a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para que não aprendam e os pais, pobres e desacorsoados pelo pouco desenvolvimento dos filhos, resolvem tirá-los" (*A VOZ DA RAÇA*, 17/02/1934, p. 2). Em outro momento, Moreira da Silva voltava a atacar os professores que tratavam os alunos negros de forma diferenciada: "Pois bem, se o indivíduo não está em condições de ensinar o negro, é conveniente que deixe a sua cadeira a outro que o suporte, pois o governo paga aos mestres para ensinar as crianças e não para ensinar as crianças brancas" (*A VOZ DA RAÇA*, 17/03/1934, p. 4). Ao referir-se à história do "filho inteligente" de um "patrício negro", Castelo Alves contava que ele "ia mal amparado pela escola porque a sua professora declarara em plena classe que 'negro com ela não aprende' como se o negro freqüentando uma escola pública pedisse uma escola" (*A VOZ DA RAÇA*, 06/05/1933, p. 2).

Como observa Regina Pahim Pinto, as lideranças frentenegrinas não realizaram críticas sistemáticas (Pinto, 1993, p. 251), mas revelaram que tinham noção, tanto que as escolas da rede oficial de ensino eram pouco receptivas ao alunado negro quanto da postura discriminatória de muitos professores. Outro tipo de crítica dirigia-se aos conteúdos didáticos. Na opinião de José Bueno Feliciano, "o sentimentalismo envenenado" das escolas, "com as suas referências mais ou menos tolas ao 'pretinho Benedito', com os seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, têm dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos". Para alterar essa situação, Bueno Feliciano desafiava os "caluniadores" a "consultar os documentos" históricos (*A VOZ DA RAÇA*, 24/06/1933, p. 4). Em diversos momentos, as lideranças frentenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil. Alertavam para as repercussões negativas que tal modelo de história poderia "exercer no aluno negro, ao transmitirem uma imagem de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuí-lo e não para elevá-lo, como deveria ser a função da escola" (PINTO, 1993, p. 252).

É interessante notar que a reprovação não ficou somente no plano da denúncia retórica. As lideranças frentenegrinas procuraram esboçar – ainda que por um prisma mítico e esquemático – uma nova abordagem para a história do negro. Alguns fatos da história do Brasil Colônia (como a "heróica" expulsão dos holandeses do Nordeste brasileiro e a "epopeia" do Quilombo dos Palmares) eram frequentemente rememorados; a intenção era comprovar a participação decisiva do elemento negro no berço da "civilização" brasileira. No período do Império, o episódio mais lembrado era a Guerra do Paraguai. E, para transmitir credibilidade, as lideranças frentenegrinas costumavam se apoiar nos estudos dos especialistas da matéria:

> Assinala o eminente historiador Rocha Pombo – Na Guerra do Paraguai, o mais notável dos nossos conflitos externos, o elemento negro – figurou com mais de dois terços das nossas forças, tanto navais como de terra. Tanto na ordem interna como externa, afirma o inesquecível historiador – o negro tem sido o braço poderoso da nação. (*A VOZ DA RAÇA*, 09/1936, p. 4).

Por essa perspectiva, a história do Brasil confundia-se com os feitos do negro. Este foi o "esteio da independência"; o elemento humano central para a implantação da "primeira república". Enfim, a "raça negra" foi a executora dessa "epopeia gigantesca" chamada Brasil (*A VOZ DA RAÇA*, 05/1936, p. 1).

As lideranças frentenegrinas valorizavam a prática da leitura. O livro e a biblioteca eram concebidos como valiosos instrumentos de elevação intelectual e cultural da "população de cor". Com entusiasmo, Rajovia avaliava: "Hoje, admiravelmente se vê desde o menino até ao adulto receber o livro como um pão celestial" (*A VOZ DA RAÇA*, 08/07/1933, p. 2). João B. Mariano recomendava que os "irmãos da raça" seguissem o "caminho sacrossanto do livro". Adiante, ele era mais contundente: "O negro em tempo algum precisou tanto do livro como agora". O livro seria tão importante para o processo de "desenvolvimento moral e intelectual" do negro que João Mariano entendia que, "para a vitória final da raça negra no

Brasil, duas coisas são indispensáveis: o livro e a união" (*A VOZ DA RAÇA*, 17/06/1933, p. 4). José Bueno Feliciano era mais extremista: "só o livro completará a redenção da Gente Negra do Brasil" (*A VOZ DA RAÇA*, 24/06/1933, p. 4).

Outra iniciativa da FNB no terreno educacional foi a organização de uma biblioteca. Postulava-se que, para triunfar no campo intelectual, o negro teria obrigatoriamente que "desfolhear boas bibliotecas" (*A VOZ DA RAÇA*, 17/06/1933, p. 4). Os livros eram adquiridos principalmente por meio de doações dos associados (FELIX, 2001).[194] Em uma delas, Deocleciano Nascimento doou vinte e quatro livros, "na maioria, clássicos, nas línguas francesa, inglesa e portuguesa" (*A VOZ DA RAÇA*, 08/04/1933, p. 1).[195] Em outra, João Pedro de Araújo, o bibliotecário da FNB, não só ressaltou a doação que o escritor Rene Tioller fez de sua obra *Antônio Bento e a Abolição* como também a indicou para leitura. Pedro de Araújo julgava que a obra era de "grande interesse para a Raça" e devia ser procurada pelos "frentenegrinos em geral, que ainda desconhecem o que foram os seus avós no passado" (*A VOZ DA RAÇA* 18/03/1933, p. 4).

---

194 Marcelino Felix argumenta que, além das doações, a biblioteca da FNB era mantida com recursos provenientes de rifas beneficentes e do pagamento, por parte dos associados, de uma taxa de manutenção.

195 Eis a lista dos livros doados por Deocleciano Nascimento: "Estrangeiros: Historie et Philosophie. Mademoiselle de Camargo – Roman; Alice – roman d'Hier; Lês Trois Duchesses; Le Toisiéme Année de grammaire – por Larive Fleury; Leçons sur les epidemies et léhygiéne publique; A Class Book of english – Prose; Bufallo Bill Booder – Storie n. 12 Cleopatra – by H. Rider Haggard; Lights – to – Literature – book three; Nacionais: – Revista Politechnica; Morrer [na] Véspera – Romance de Rocha Ferreira; Problemas de Urbanismo – Eng. Luiz Aranha; Ação Sumaríssima de Remoção de Tutor – pelo Dr. Vicente Giacolini; Gramática Portuguesa, curso primário, 4ª. Edição – por José Veríssimo; Madeiras do Estado de S. Paulo – por Hauscar Pereira; Formalidades do Júri; São Paulo Médico – órgão científico da classe médica paulista; Homenagem da Sociedade de S. Paulo ao embaixador Dr. José Carlos de Macedo Soares, em 26-04-1931, com discurso do homenageado e do Dr. A. de Almeida Prado; Triste vida e um pobre soldado; Façanhas do bandido Antonio Silvino e Fiança criminal – pelo Dr. Otaviano Vieira". Um ano depois, a "senhorinha Doutora Umbelina Cabral" e o "sr. Osvaldo Martins, ambos ardorosos frentenegrinos", também fizeram uma doação de livros. A relação dos livros era a seguinte. Da "Doutora" Umbelina Cabral: "Flor do Lar, A Exilada, A Cascata Rubra, O Lírio da Montanha, Lady Shesburi, Orieto, Marísia, Corações Inimigos – de M. Deli. Sonhos de Viagem, A Noite Desce – Henri Ardel; A Semana, Iaiá Garcia – Machado de Assis; Os Três Mosqueteiros, Dama das Camélias – Alexandre Dumas Filho; Amizade Amorosa – Júlio Lemaitre; História de um beijo, – Perez Escrich; Elsa e Elena – Gastão Breves; A Marcha – E. Saint Gales; Bodas Negras – Almaquio Diniz; A Indomável, Festa do Trianon – Courts Mahler". Do "sr. Osvaldo Martins": "A Língua Francesa – Dr. F. Ahn; História – Pinto e Silva; Coração de Criança – Rila de Barros" (A VOZ DA RAÇA, 28/04/1934, p. 4).

Em 1937, as professoras da escola da FNB também lançaram uma campanha em prol da fundação de uma "Biblioteca Infantil". Para levá-la a efeito, foi montada uma comissão para "angariar livros e demais donativos", contando com o apoio dos pais e parentes dos alunos. A expectativa era de que, no início do ano seguinte, a campanha fosse "coroada de êxito", com "ampla e selecionada biblioteca infantil" já em funcionamento (*A VOZ DA RAÇA*, 09/1937, p. 4).

Os dirigentes frentenegrinos ainda cogitaram de formar um centro de estudo, agregando os negros "cultos, os que estudam e os que querem aprender" (*A VOZ DA RAÇA*, 06/1936, p. 4). Por fim, ventilaram de criar um "Clube dos Intelectuais", para reunir "estudiosos", "poetas, jornalistas ou escritores" negros. Além de espaço de intercâmbio social e cultural, o Clube almejaria garantir a publicação tanto de um jornal literário como de livros dos intelectuais negros (*A VOZ DA RAÇA*, 08/1937, p. 1).

As atividades educacionais da FNB não ficaram circunscritas à cidade de São Paulo. Várias delegações mantiveram escolas ou cursos de alfabetização. Uma das maiores delegações do interior de São Paulo foi a da cidade de Campinas. Fundada em março de 1932, destacou-se por dedicar uma atenção especial às atividades educacionais. Com alguns meses de funcionamento, a delegação apresentava um nível de organização nada desprezível. Naquela época, encontravam-se em funcionamento "permanente duas escolas e alfabetização, sob a direção dos srs. Odilon Trefiglio e José Himziquer e da senhorinha Ruth Sampaio de Aguiar. Têm matriculados ali 56 alunos de ambos os sexos". Uma outra professora da "escola" era a "senhorita" Durvalina de Lima. Funcionavam, também, "escolas de corte e culinária, com métodos perfeitos de ensino, a primeira sob a direção da senhorinha Maria José e a outra da senhorinha Ruth Sampaio de Aguiar". Existia um "curso de desenho entregue ao cuidado dos srs. Francisco Xavier Ferreira, Benedito Evangelista e Venancio Barnabé Pompêo". As aulas ocorriam no período noturno. Havia, outrossim, "uma parte esportiva completa, dirigida pelos srs. Alcides Hortencio e Laercio dos Santos. Nesta secção a cultura física dos frentenegrinos é encarada com especial carinho". "Não só esses úteis departamentos estão ao inteiro dispor dos sócios da Frente

Negra", dizia-se, "Cabe destacar que essa organização está aparelhada atendendo em tudo que os pretos careçam e que ao alcance dela esteja. Assim é que existe na sede um livro registro para uso dos seus compatrícios desejosos de qualquer auxílio ou cooperação. Na próxima semana, será instalado com as devidas exigências um gabinete médico, o qual ficará a cargo do dr. Marcondes Cesar, abalizado profissional" (*DIÁRIO DE SÃO PAULO*, 31/03/1932, p. 8; 15/05/1932, p. 5; 10/02/1933, p. 8; 18/06/1933, p. 10; 20/09/1933, p. 11; 18/10/1933, p. 11; 07/11/1933, p. 4).

Uma outra importante delegação da FNB foi a de Santos. O *Diário da Manhã* noticiava que a delegação, com menos de um ano de atividade, oferecia cursos de alfabetização; aulas diurnas e noturnas para crianças e adultos sem distinção de "cor", em que se ensinava português, aritmética, geografia, história do Brasil e desenho. A delegação ainda oferecia aulas de "inglês", "espanhol", "alemão", "italiano", "piano" e "violino" (*DIÁRIO DA MANHÃ*, 07/04/1932, p. 2). Além das citadas, outras delegações da FNB mantinham "escolas" ou cursos de alfabetização. Esta era a situação das delegações de Sorocaba.[196] Tietê, Brotas, Itapira, Muzambinho, dentre outras. No caso de Muzambinho, em Minhas Gerais, ocorreu algo excepcional: a "escola primária" da delegação da Frente Negra foi reconhecida oficialmente e municipalizada, em 1937. A solenidade de encampação foi aparatosa, contando inclusive com a presença do prefeito da cidade:

> A escola noturna que vinha sendo dirigida pela snrta. Maria Madalena de Jesus, há mais de 3 anos e, ultimamente, a cargo da snrta. Maria Bertolina Silva; foi pelos exmos. snrs. drs. José Januário de Magalhães, m. d. Prefeito Municipal e Jacomino Inacarato, ilustre representante do snr. Inspetor Escolar, dr. Imael Coimbra, oficializada como Escola Noturna Municipal da Frente N. Brasileira.
>
> Às 8:30 horas da noite do dia 21 do mês p. p. deu-se a abertura das solenidades, falando após a instalação o ilustrado patrício e representante da sede

196 A sucursal da FNB de Sorocaba mantinha uma escola noturna. Sobre essa questão, ver Silva (2005), especialmente o capítulo 4.

> central de Minas – sr. Raimundo Macedo Filho, em agradecimento, pela escolha de seu nome e nomeação para lecionar na referida escola. Falaram o jovem Lázaro Silva, sr. Leopoldo Poli, dr. Jacomino Inacarato e dr. José J. de Magalhães, que brilhantemente proporcionaram maiores alegrias aos frentenegrinos de Muzambinho, pelas recepções e palavras amigas que foram dirigidas. O sr. João Cândido dos Santos – da Sede Central de Minas e Secretário *ad-hoc* nesta solenidade, discursou eloqüentemente, com nobreza de espírito, bondade de coração, fez votos de prosperidade à recém-instalada Escola. Ao terminar foi cantado o hino da Gente Negra Brasileira, encerrando a sessão. (*A VOZ DA RAÇA*, 09/1937, p. 2).

Pretendendo que as demais entidades negras seguissem seu exemplo, a FNB as convocava, em 1934, a abrir escolas e a investir na formação cultural da população negra (*A VOZ DA RAÇA*, 15/12/1934, p. 4). Quase dois anos depois, a convocação era retomada: "É um dever de nossas associações abrir escolas, difundir instrução, semear livro, criar uma nova mentalidade liberta de preconceitos" (*A VOZ DA RAÇA*, 07/1936, p. 4).

Independentemente da eficácia dessas convocações, vale assinalar que a FNB não era a única organização do meio negro paulista que mantinha projetos educacionais na década de 1930. O Clube Recreativo 28 de Setembro, da cidade de Jundiaí, por exemplo, mantinha em suas dependências uma escola, chamada "Cruz e Souza" (*A VOZ DA RAÇA*, 15/12/1934, p. 2; 04/1937, p. 2). Por sua vez, o Centro Cívico José do Patrocínio, da cidade de São Carlos, criou "escolas de alfabetização e de instrução profissional".[197] Nessa mes-

197 O parágrafo completo da notícia era o seguinte: "Um grupo de abnegados fundou-se em 20 de maio de 1933, uma sociedade cooperativa e de proteção, não só no sentido moral como material, com o intuito de dispensar conforto e desvelo, instrução e assistência social, a todos os negros desamparados desta cidade, mantendo para isso escolas de alfabetização e de instrução profissional, aos sócios e à família dos mesmos, comprometendo-se ainda a trabalhar tanto quanto possível pelo erguimento social dos órfãos e das crianças de pais esquecidos, de tal, encaminhando-os para as escolas e evitando que trilhem o caminho do mal, para fazê-los homens dignos não só da raça como da coletividade social a que pertençam" (A VOZ DA RAÇA, 17/03/1934, p. 8).

ma cidade, o Grêmio Recreativo Flor de Maio também abriu uma escola, oferecendo cursos que correspondiam ao primeiro ciclo do ensino fundamental (antigo primário). Escarafunchando as atas da agremiação, Márcio Aguiar verificou que o início das aulas estava convocado para o dia primeiro de outubro de 1934. Dois anos depois, uma ata registrava um ofício da Prefeitura, comunicando ao Flor de Maio a nomeação de "um professor para o curso noturno que reiniciaria as aulas após o término das férias" (AGUIAR, 1998, p. 55-55).

Raul Joviano Amaral informava que as iniciativas voltadas para a "instrução" das "Sociedades Beneficentes ou Clubes Instrutivos da gente de cor" funcionavam em condições precárias de instalação, ressentindo-se da falta de "apoio material"; as aulas eram ministradas em "salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão, isso mesmo custeado por bolsa de particulares". Por essa razão, ele considerava necessário o "auxílio do governo" (*A VOZ DA RAÇA*, 23/06/1934, p. 2).

As organizações de outros estados que se inspiravam na experiência da Frente Negra Brasileira também se preocupavam com a alfabetização e educação da "população de cor". Esse foi o caso da Frente Negra Pelotense (FNP), do Rio Grande do Sul. Nascida no bojo de uma "Campanha Pró-Educação", a agremiação inscrevia logo no primeiro artigo de seu estatuto que se destinava "a pugnar pela união, educação, instrução, reabilitação e engrandecimento de todos os elementos da raça negra". Para tanto, pretendia realizar palestras, conferências; organizar bibliotecas, cursos de alfabetização, em suma, ações que tendiam a elevar o nível intelectual e cultural do "homem de cor". A instrução era entendida como a principal arma dos negros na conquista da cidadania, pois, uma vez instruídos, eles tomariam conhecimento de seus direitos e deveres, bem como estariam habilitados para advogá-los.[198] Para algumas de suas lide-

198 Beatriz Ana Loner corrobora essa assertiva: "A Frente Negra Pelotense tinha na educação da raça um de seus objetivos principais, pois a educação era vista como o grande instrumento de valorização social e meio de retirar o negro da situação de miséria e marginalização em que vivia" (1999, p. 7).

ranças, a FNP devia empregar seus esforços apenas à educação, por isso pleitearam mudar seu nome para Frente Educacional Pelotense (LONER, 1999).

A Frente Negra Baiana também tinha como uma de suas prioridades a atuação no campo educacional. Em sua sede, oferecia cursos de alfabetização no período noturno. Em 1933, os jornais de Salvador noticiavam que a organização estava ampliando suas atividades, abrindo "inscrições para os cursos: primário, complementar, de música, datilografia e línguas" (*DIÁRIO DA BAHIA*, 21/06/1933, apud BACELAR, 1996, p. 76). Sem qualquer tipo de patrocínio, a Frente Negra Baiana promovia festas beneficentes para custear a compra do mobiliário escolar e de todas as demais despesas dos cursos.

À medida que a FNB foi adquirindo maior representatividade no cenário nacional, surgiu a ideia de transformar a organização em partido político. Em 1936, depois de um longo processo de articulação e pressão política, a ideia tornou-se realidade: o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral permitiu o registro do Partido da Frente Negra Brasileira. Mas o novo partido não teve oportunidade de demonstrar sua força política e passar pelo teste das urnas: em 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e anunciou em cadeia de rádio a outorga de uma nova Constituição da República. A "polaca", como ficou conhecida, foi inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia. A partir de sua vigência, ficou praticamente regulamentada a ditadura do Estado Novo: foram suprimidos os direitos civis e muitas das liberdades individuais. Em 2 de dezembro de 1937, um decreto aboliu todos os partidos políticos, declarando-os ilegais. Como consequência, a FNB encerrou suas atividades, alguns meses antes das comemorações dos cinquenta anos da Abolição, em 1938.

Considerações finais

A FNB foi expressão da capacidade de união e luta da "população de cor" na década de 1930. Para as lideranças frentenegrinas, a educação era o que hoje se designa bem inviolável. Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria as condições para o exercício da cidadania plena.

Examinando o discurso das lideranças frentenegrinas, percebe-se como elas tinham uma visão crítica em relação à falta de políticas públicas educacionais dirigidas à população negra. Tais lideranças entendiam que a ausência de "instrução" era um dos fatores fundamentais que levava o negro a viver alienado culturalmente, desqualificado profissionalmente, manipulado politicamente, sem perspectiva de progredir socialmente, em síntese, a viver em condições precárias; por isso elas julgavam que o acesso à "instrução" era condição *sine qua non* para que essa situação fosse revertida. Em outras palavras, o acesso à "instrução" seria um pré-requisito básico para solucionar os problemas do negro na sociedade brasileira.

Amiúde, as lideranças frentenegrinas difundiram a ideia de que a educação era o principal, senão um dos principais instrumentos a permitir que uma pessoa negra vencesse na vida ou, ao menos, obtivesse as mesmas oportunidades sociais, econômicas, políticas e culturais de uma pessoa branca. Assim, é escusado dizer que a FNB sempre defendeu a melhoria no nível educacional e cultural da "população de cor". Já no terceiro parágrafo do estatuto, a agremiação declarava que uma de suas finalidades era a "elevação intelectual, artística, técnica, profissional [...] da Gente Negra" (*DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO*, 04/11/1931, p. 12). Porém a FNB não consignou a defesa da "elevação intelectual" apenas no seu estatuto. Ela desenvolveu – ou planejou desenvolver – várias ações concretas de combate às deficiências educacionais e culturais do meio negro, criando curso de alfabetização, de complemento cultural – chamado curso de "Formação Social" – e uma escola que oferecia o equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental.

A implementação e a manutenção de um projeto escolar exigiram esforço notável por parte da FNB, tendo em vista suas limitações infraestruturais, pedagógicas e de recursos financeiros. Com a fundação de uma escola, o negro tomou para si a tarefa de educar seus pares. Neste caso, a FNB revestiu-se da característica de algumas organizações dos movimentos sociais: a execução de projetos que substituem o papel do Estado. Essas organizações passam a oferecer um serviço ou bem que, a rigor, é obrigação do poder público e direito de qualquer cidadão.

A escola da FNB foi fundada no bojo de uma jornada de conscientização e mobilização da "população de cor". Contudo, ela não sistematizou uma proposta de política educacional mais abrangente. Aliás, de forma metódica, ela não forjou um projeto pedagógico centrado na questão do negro nem desenvolveu material didático específico, uma grade curricular alternativa ou se debruçou em torno de uma prática de ensino totalmente inovadora. Mesmo assim, pode-se supor que foi a partir dela que se começou a ventilar algumas ideias de como deveria ser a educação do negro no Brasil. Ainda que de maneira pouco articulada, as lideranças frentenegrinas foram precursoras em tecer críticas quer à dimensão preconceituosa dos conteúdos escolares, quer à forma discriminatória como os professores e os estabelecimentos de ensino se relacionavam com os alunos negros. Mas não se deve cometer anacronismo: a questão de uma pedagogia interétnica e multirracial não estava colocada na década de 1930.

Com efeito, só o fato de uma escola reunir somente professores "de cor" e dezenas ou talvez centenas de crianças, jovens e adultos negros em um único recinto já causava efeito simbólico. Isto é, a escola da FNB favorecia o surgimento de um ambiente étnico de incentivos múltiplos, o que por sua vez deve ter influenciado positivamente na formação da autoestima da maior parte de sua clientela. Quando se agrupavam com seus "irmãos de cor", os alunos negros sentiam-se a cavaleiro e quiçá mais motivados a aproveitar aquele momento de aprendizagem.

A FNB não restringiu as atividades educacionais à sua sede. Várias delegações do interior de São Paulo e de outros estados man-

tiveram escolas ou cursos de alfabetização. Houve ao menos um caso de delegação da FNB cuja escola foi reconhecida oficialmente. Ela ainda influenciou outras organizações negras a desenvolver projetos de caráter educacional.

As conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país. A despeito de todas as dificuldades enfrentadas pela escola frentenegrina, sua experiência histórica constitui um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão (ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano.

Referências

Fontes

A Voz da Raça. São Paulo, 20/04/1932; 18/03/1933; 25/03/1933; 06/05/1933; 03/06/1933; 17/06/1933; 24/06/1933; 08/07/1933; 02/09/1933; 28/10/1933; 03/02/1934; 17/02/1934; 17/03/1934; 31/03/1934; 23/06/1934; 11/08/1934; 15/12/1934; 04/12/1934; 11/05/1935; 31/08/1935; 31/12/1935; 03/1936; 04/1936; 05/1936; 06/1936; 07/1936; 09/1936; 03/1937; 04/1937; 07/1937; 08/1937; 09/1937; 11/1937;

Diário da Bahia. Salvador, 21/06/1933.

Diário da Manhã. Santos, 07/04/1932.

Diário de São Paulo. São Paulo, 31/03/1932; 15/05/1932; 10/02/1933; 18/06/1933; 20/09/1933; 18/10/1933; 07/11/1933.

Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 04/11/1931; 18/07/1934; 28/08/1937.

Progresso. São Paulo, 24/03/1929.

Bibliografia

AGUIAR, Márcio Mucedula. **As organizações negras em São Carlos**: política e identidade cultural. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo – 1888-1988. **Estudos Afro-Asiático***s*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, dez. 1991.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988).** Trad. Magda Lopes. Bauru: Edusc, 1998.

BACELAR, Jeferson. A Frente Negra Brasileira na Bahia. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 17, p. 73-85, 1996.

BARBOSA, Márcio (Org.). **Frente Negra Brasileira**: depoimentos. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARROS. Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias.** Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 79-92.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (1959). **Brancos e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos de formação, manifestações e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 (Brasiliana, v. 305).

BERNARDO, Terezinha. **Memória em branco e negro**: olhares sobre São Paulo: Educ; EdUnesp, 1998.

BUTLER, Kim D. **Freedoms given, freedoms won**: afro-brazilians in post-abolition São Paulo and Salvador. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Das cores do silêncio:** os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

COLLINGWOOD, Robin George. **A idéia de história**. Trad. Alberto Freire. 8. ed. Lisboa: Presença, 1994.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: EdUnesp, 2006.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização da população negra

na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Revista da Ande**, Revista da Associação Nacional de Educação São Paulo, v. 8, n. 14, p. 51-60, 1989.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. **A insurgência de ébano**: a história da Frente Negra Brasileira. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FELIX, Marcelino. **As práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 1, 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Fundo de memória: infância e escola em famílias negras de São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 18, n. 42, p. 53-74, ago. 1997.

HOFBAUER, Andréas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

LONER, Beatriz Ana. Negros: organização e luta em Pelotas. **História em Revista**, Pelotas, v. 5, p. 7-27, dez. 1999.

LONER, Beatriz Ana. **Classe operária**: mobilização e organização em Pelotas (1888-1937). Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LUCRÉCIO, Francisco. Memória histórica: a Frente Negra Brasileira. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 83, n. 3, p. 332-342, maio/jun. 1989.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais**: negros em Campinas (1888-1926). 2. ed. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MITCHELL, Michael. **Racial consciousness and the political attitudes and behavior of blacks in São Paulo, Brazil**. Dissertação (Ph. D. em Ciência Política) – Universidade de Indiana, 1977.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. SINGER, Paulo; BRANT, Vinicius Caldeira (Orgs.). **São Paulo**: o povo em movimento. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 143-175.

OLIVEIRA, Laiana de Oliveira. **A Frente Negra Brasileira**: política e questão racial nos anos 1930. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PEREIRA, José Galdino. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. *In*: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do [*et al.*]. **Memórias da educação:** Campinas (1850-1960). Campinas: CMU/Unicamp, 1999. p. 275-312.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

RODRIGUES, Argemiro. Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 137-138, nov. 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SEYFERTH, Giralda. Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 4, p. 13-32, 2002.

SILVA, Fátima Aparecida. **Escola, movimento negro e memória**: o 13 de maio em Sorocaba – 1930. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Os sub urbanos e a outra face da cidade**. Negros em São Paulo: cotidiano, lazer e cidadania (1900-1930). 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

SILVA, Maria Aparecida Pinto. **A Voz da Raça**: uma expressão negra no Brasil que queria ser branco. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938)

Adlene Silva Arantes

Uma das preocupações vigentes no início da República brasileira era a construção de uma identidade nacional que pudesse viabilizar o progresso tão almejado para o nosso país. Nesse contexto, emergiu a biotipologia como campo de conhecimento com suas práticas de caracterização do corpo humano a partir de medidas e classificações de aspectos biológicos. Assim, homens, mulheres e crianças foram avaliados, tomando como referência parâmetros de corpos 'normais' e 'ideais', para que se conseguisse definir um tipo físico ou biotipo nacional de acordo com os pressupostos da medicina constitucional, ou melhor, da emergente biotipologia. Os debates e as investigações foram conduzidos a partir do campo da medicina, no entanto, os conhecimentos biotipológicos eram mobilizados pela Educação Física e medicina do esporte, pela criminalística e por algumas propostas no campo educacional. (GOMES, 2012).

Diante do exposto, neste capítulo, que se originou a partir de uma pesquisa mais ampla[199], analisamos discursos de intelectuais envolvidos com a educação, especialmente sobre aqueles que empreenderam importantes reformas na educação pernambucana, como foi o caso de Antônio Carneiro Leão, Ulysses Pernambucano e Aníbal Bruno, buscando observar os preceitos higiênicos e eugênicos implícitos ou explícitos nas suas ideias, e suas implicações para a efetivação de uma educação com distinções étnico-raciais instituídas por meio de processos analíticos e discursivos, em torno

199 Trata-se da tese intitulada Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945), defendida em agosto de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação--PPGE da Universidade federal dea Paraíba- UFPB, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro.

da *racialização*[200] da população escolar pernambucana. Baseamos--nos teoricamente na história Cultural, e em estudos relacionados à história da educação no Brasil. Utilizamos como fontes leis, decretos, relatórios, regimentos, regulamentos e reformas da instrução pública, mensagens de governadores sobre a educação, revistas do ensino, da área médica entre outros.

Constatamos que o discurso médico na educação pode ser percebido tanto a partir das questões de higiene quanto das eugênicas, sobretudo considerando as primeiras décadas do século XX, no Brasil. Tratava-se de um discurso que se traduzia em processos de mensuração das condições físicas e mentais dos alunos e das condições de sua educação. Como parte desses processos, destacamos as seguintes práticas: a realização de testes de inteligência, de eletrocardiografias, de medidas antropométricas como o índice ponderal, o índice de robustez, a capacidade vital e o perímetro torácico entre outros. Todo o procedimento de medidas psicológicas, físicas ou biológicas visava classificar as crianças para favorecer à criação de possíveis classes homogêneas. Assim propiciava-se, através de critérios "científicos", a seleção e o agrupamento de crianças que estariam em um mesmo nível *morfofisiológico,* com o pretexto de facilitar a aprendizagem. No Recife, por exemplo, as crianças eram classificadas psicologicamente, por meio de testes de inteligência, antropometricamente, (segundo a classificação de Viola[201], da Escola

200 Estamos utilizando o termo racialização referindo-se ao "processo ideológico e político por meio do qual determinadas populações eram identificadas pela referência às suas características fenotípicas (reais ou imaginárias), de tal modo que só pudessem ser compreendidas como tendo uma possível unidade biológica". (KAERCHER, 2005, p. 100).

201 Viola era tido, na época, como um dos pais da escola italiana de biotipologia e, apoiando-se em dados morfológicos, propunha um padrão classificatório com base na proporção numérica de medidas antropométricas: os normotipos, com simetria entre troncos, membros e abdômen; os braquitipos, com tronco maior que membros e abdômen maior que tórax; e os longitipos, apresentando membros maiores que tronco e tórax maior que abdômen. O corpo era, então, concebido a partir de dois sistemas: o da "vida vegetativa", compreendendo as vísceras contidas no tronco e o da "vida de relação", correspondendo aos membros. Viola também sugeria outra classificação, a partir de três grupos: os normoesplânquinicos, os megaloesplânquinicos e os microesplânquinicos. O termo 'esplânquinico' (ou esplâncnico) referia-se às proporções da região abdominal, com suas variações normais, 'megalo' (acima) e 'micro' (abaixo). (GOMES, 2012, p. 709).

Italiana) e racialmente, seguindo a classificação de Roquete-Pinto[202], como veremos posteriormente.

Elegemos as representações de Ulysses Pernambucano, Carneiro Leão e Aníbal Bruno sobre medicina e educação, por serem considerados educadores e intelectuais que representaram significativamente, no contexto pernambucano, os mais eloquentes disseminadores das ideias eugênicas e higiênicas, semelhantemente ao que estava ocorrendo em outros locais do Brasil. Não podemos esquecer que tais discursos não são neutros, como afirma Chartier (1990, p. 17), e expressam a forma em que os intelectuais estudados apreendem e estruturam o mundo. Nesse sentido, o autor adverte que:

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, políticas e escolares) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas ou condutas.

Assim, pretendemos compreender a relação entre os discursos desses sujeitos e os processos de racialização ocorridos nas escolas pernambucanas.

Iniciaremos com Ulysses Pernambucano e suas ideias para implementar, pelo viés psicológico, práticas higiênicas e eugênicas no interior das escolas, como veremos a seguir.

202 Edgar Roquette-Pinto foi médico legista, professor, antropólogo, etnólogo que nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 25 de setembro de 1884 e faleceu na mesma cidade em 18 de outubro de 1954. Era filho de Manuel Menelio Pinto e de Josefina Roquette Carneiro de Mendonça. Foi criado pelo avô João Roquette Carneiro de Mendonça. Fez o curso de humanidades no Externato Aquino. Ingressou, em seguida, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Colou grau em 1905. Logo depois de formado iniciou uma série de estudos sobre os Sambaquis das costas do Rio Grande do Sul. Professor assistente de Antropologia no Museu Nacional, em 1906 tornou-se em pouco tempo conhecido como um dos mais sérios antropólogos que o país conhecera. Delegado do Brasil no Congresso das Raças, realizado em Londres, em 1911. Em 1912 Roquette-Pinto fez parte da Missão Rondon e passou várias semanas em contato com os índios nambiquaras que até então não tinham contato com os civilizados. http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=196&sid=198).

ULYSSES PERNAMBUCANO[203]: a contribuição da psicologia para a concretização das ideias higiênicas e eugênicas em Pernambuco

Ulysses Pernambucano foi o médico responsável pela introdução da psicologia nas escolas, seguindo a tendência nacional que se baseava na preocupação com a regeneração da nação. Ele também foi o responsável pela reforma do Ensino normal de Pernambuco no ano de 1923.

Ulysses Pernambucano deu início às atividades na área da educação em 1918, quando foi criada no Recife a cadeira de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal Oficial, e aberto concurso para regê-la. O referido concurso contou com a participação de quatro candidatos e Ulysses Pernambucano conseguiu ficar em primeiro lugar. Na época, para pleitear o referido cargo era necessário apresentar uma monografia sobre algum assunto da área do concurso. A monografia de Ulysses Pernambucano intitula-se: *Classificação das creanças anormaes: a parada do desenvolvimento intellectual e suas formas de instabilidade e astenia mental* (PERNAMBUCANO, 1918). Segundo Sellaro (2009) o fato teve dois efeitos positivos: marcou o início da psicologia no Recife e ensejou a publicação da referida monografia, primeiro trabalho sobre crianças anormais no Brasil.

Aqui, neste capítulo, analisamos alguns aspectos contidos no referido trabalho, para compreender quais as representações desse intelectual sobre os anormais, que foram propagadas no cenário pernambucano. Em seguida analisaremos os resultados das pes-

203 Ulysses Pernambucano (1892-1943) nasceu no Recife, no dia 6 de fevereiro de 1892. Filho do desembargador José Antônio Gonçalves de Melo e de Maria da Conceição Melo, fez seus estudos primários e secundários no Colégio Aires Gama. Foi para o Rio de Janeiro ainda adolescente. Ingressou na Faculdade de Medicina, fez residência no Hospital Nacional de Alienados, na Praia Vermelha, concluindo o curso em 1912, com apenas 20 anos de idade. Depois de formado voltou a Pernambuco e se estabeleceu como médico clínico na cidade de Vitória de Santo Antão. Em 1914 transferiu-se para a cidade da Lapa, no interior do Paraná. De volta ao Recife exerceu ao mesmo tempo as funções de médico e professor concursado do Ginásio Pernambucano, ministrando disciplinas diversificadas como Psicologia, Lógica, e História da Filosofia. (ANDRADE, 2009, s/p).

quisas realizadas por Ulysses para estabelecer o *perfil antropológico* dos pernambucanos, que foram divulgados no I Congresso Afro--Brasileiro realizado em Recife na década de 1930.

Ulysses inicia seu primeiro trabalho fazendo algumas considerações gerais sobre a classificação das crianças anormais, atribuindo ao alcoolismo, à sífilis, à tuberculose, à ancilostomose, ao impaludismo, à doença de chagas as prováveis causas das *anormalidades.* Para Ulysses:

> Uma bôa seriação dos anormaes depende primeiramente da definição, do conceito que formarmos. A definição mais racional parece-nos ser a do professor De-Moor: crianças anormaes são aquellas que por debilidade mental, anomalia congênita ou adquirida por influencia do meio exterior, não podem ser submettidas a um regimen educativo ordinario. De accordo com esta definição dividem-se os anormaes em verdadeiros e falsos. Os primeiros são os que têm qualquer tara nervosa hereditaria e cujo cerebro é enfermo em maior ou menor gráo. Os segundos têm o cerebro são. No primeiro grupo os mais avançados são os idiotas e imbecis. O segundo grupo são comprehendidos os falsos retardados medicos e os falsos retardados pedagogicos. Os falsos retardados medicos comprehendem aquellas crenças que, por lesões de orgãos e funcções da economia, não podem acompanhar os normaes[204]. (PERNAMBUCANO, 1918, p. 9-10).

Segundo esse médico a higiene infantil escolar não era uma preocupação dos governos brasileiros. Por isso, era urgente que se realizasse uma campanha sistemática entre a população, para ensinar os princípios da higiene. Segundo o autor, em Pernambuco o assunto estava sendo melhor encaminhado naquele momento específico, pois atribuía esse fato à própria criação do ensino de psicologia e pedologia no âmbito dos cursos de formação de professores, isto é,

204 Vale ressaltar que mantivemos a grafia original das fontes com as quais trabalhamos para a construção desse texto.

nas escolas normais. Porém, afirmava que quando fossem criadas as escolas para deficientes, far-se-ia necessário o desdobramento da cadeira em duas vertentes, quais sejam: *psycologia e pedologia normaes, e psysicologia e pedologia pathologicas.* (PERNAMBUCANO, 1918, p. 7. Itálicos adicionados).

A instauração da inspeção médica também foi uma preocupação de Ulysses Pernambucano. Entre as funções da referida inspeção estaria a de verificar os anormais para perceber se não havia falsos anormais. Assim, só a inspeção médica escolar com o auxilio indispensável de professores esclarecidos resolveria o problema dos falsos anormais. Como?

> [...] corrigindo os defeitos de audição e visão, suprimindo por meio de intervenção cirúrgica as vegetações adenoides e hypertrophia das amydalas, combatendo as causas de insufficiencia de nutrição, modificando vícios dentários e conservando as crianças uma boa dentadura. (PERNAMBUCANO, 1918, p. 7).

Nesse contexto, a função do professor era clara e a ele cabia "reconhecer aquelles que, vivendo em meio impuro e corrompido, onde os maus exemplos pululan, precisam de assistência moral" (PERNAMBUCANO, 1918, p. 7). Para o referido médico pernambucano os anormais tinham sido classificados sob pontos de vista muito diversos.

> Montesano propõe a divisão seguinte: creanças com irregularidades de organização psycologica geral. Tres variedades: typo de desenvolvimento simplificado, de desenvolvimento desharmonico, typo de desenvolvimento pevertido [...]. A classificação de Voisin que é a melhor. (PERNAMBUCANO, 1918, p. 9).

Nesse sentido, Ulysses destacou que se baseava em Galton para explicar a existência de talentos natos, acreditando e tomando como exemplo os referenciais que foram indicados no estudo realizado na Inglaterra de que, para cada milhão de habitantes havia 250 homens

de talento (gênio). Não podemos deixar de mencionar que, para Galton, o nível médio de inteligência da raça negra era inferior em dois graus com relação à raça branca. Portanto, se ele mesmo afirmou que se baseou em Galton é provável que ele também acreditasse na inferioridade intelectual dos negros.

Masiero (2002) menciona um levantamento realizado por Ulisses Pernambucano, na época em que diretor da Assistência Geral a Psicopatas do estado de Pernambuco, e Helena Campos, então estagiária do mesmo serviço, em 1932. O referido levantamento indicava quase o dobro de doentes mentais negros internados em colônias psiquiátricas, que todas as outras raças reunidas, como pode ser observado a seguir:

> A população de Pernambuco era em 1929 de 2.916.000 habitantes conforme a estimativa da Diretoria Geral de Estatística do Estado. Os negros devem estar aí representados por 174.960 pessôas e todas as outras raças com 2.741.040. Tomando os números globais de internados (345 para os negros e 2.947 para todas as outras raças) e comparando-os com a população calculada verifica-se que para 100.000 indivíduos 197 negros são internados por psicopatias contra 107 de todas as outras raças. (PERNAMBUCANO; CAMPOS, 1932, p. 123-124 *apud* MASIERO, 2002, p. 8).

Portanto, era clara a ideia que Ulysses tinha, juntamente com sua equipe de pesquisadores. Isto é, que os negros eram mais propícios a adquirir certas doenças de ordem mental. Assim, ele comungava da ideia de que havia uma relação direta entre os negros e certas desordens mentais, e a baixa capacidade intelectual, o que era uma prática comum entre os psicólogos no período que vai do final do século XIX ao início do século XX, como em Francis Galton. Esse tipo de argumento vai refletir nos processos de *racialização* da população escolar pernambucana, realizados por Ulysses.

Voltando ao pensamento de Ulysses Pernambucano ressaltamos que ele acreditava que os estados patológicos repercutiam

enormemente sobre o desenvolvimento normal intelectual, porque na maioria dos casos esses defeitos impediam que as sensações perceptivas chegassem ao seu destino, que as sensações do exterior impressionassem normalmente. "Ahi estavam incluídas as crianças com defeitos de visão, audição, os adenoidianos etc". (PERNAMBUCANO, 1918, p. 9).

O alcoolismo era apontado por Ulysses Pernambucano como uma das causas da parada de desenvolvimento intelectual. Segundo ele pais alcoólatras poderiam gerar filhos com deficiência. Esse tipo de afirmação se baseava numa das leis eugênicas, a da hereditariedade. Partindo desse pressuposto Ulysses elencou estudos que confirmavam essa afirmação.

> Em 1.000 idiotas, estudados por Bourneville, 471 vezes havia alcoolismo do pai 34 vezes da mãe e 65 de ambos os progenitores; em 171 casos faltavam informações. Pennaza, recentemente, em 700 crianças anormaes recolhidas ao asylo de Bertulia apurou que 72 descendiam de alcoólatras [...]. Gordon estudando 117 – famílias de alcoólatras verificou na descendencia das mesmas, 298 atrazados, numero enorme si nos lembrarmos da grande mortalidade dos descendentes destes intoxicados. A influencia desastrosa do veneno continua ainda na terceira geração. Doll em Karlsruhe encontrou o alcoolismo dos paes em 11,1% dos casos, Sehmidt - Monnard em Halle 14%, Cassel em Berlin 29%. *Teriamos assumpto para muitas paginas si quisessemos respigar na litteratura medica provas nesse sentido*. (PERNAMBUCANO, 1918, p. 17, itálicos adicionados).

Outra causa para parada do desenvolvimento, segundo o autor, era a tuberculose e o impaludismo. A tuberculose, "ora agindo directamente sobre o germen, o feto e a criança, ora como simples causa dystrophiante. O impaludismo atacando o organismo dos Paes e produzindo entes physica e intellectualmente decahidos." (PERNAMBUCANO, 1918, p. 18). Nesse sentido, explicava o autor que

> Tivemos opportunidade de vêr dezenas desses infelizes condemnados desde o berço a levar uma vida miseravel: physicamente diminuidos e incapazes de qualquer esforço mais vigoroso, intellectualmente votados ao analphabetismo, quando não ao asylo, peso morto para a sociedade. (PERNAMBUCANO, 1918, p. 19).

Para Ulysses Pernambucano o idiota correspondia a "uma intelligencia normal que não excedeu de dois annos de idade" (PERNAMBUCANO, 1918, p. 21). Eis uma verdade, segundo ele, facilmente diagnosticável no adulto. Mas como fazer o reconhecimento quando o doente tem menos de dois anos? Indagou o estudioso e apresentou a resposta em seguida.

> Na realidade vence-se o obstaculo, em que pese á opinião de Sollier. Com prudencia, e feitas todas as reservas póde-se verificar, si dada criança aos tres meses de idade é tal qual o recem-nascido, si aos quinze ou vinte meses apparente ter menos tres ou quatro. Baseando-nos sobre escalas si aos quinze ou vinte meses apparenta ter menos tres ou quatro. Baseando-nos sobre escalas psycho-physiologicas de desenvolvimento de crianças normaes, construídas por diversos auctores, conseguimos certeza relativa. Poderemos chegar, assim, a estabelecer todas as subvariedades segundo o gráo de evolução attingido pelo paciente. (PERNAMBUCANO, 1918, p. 21).

A proposta de Ulysses para higienizar as escolas incluía a exclusão das crianças com moléstias contagiosas, e também dos ditos anormais, para não prejudicar o desenvolvimento das crianças normais. A partir daí Ulysses nos dá os moldes das escolas para anormais. Nesse processo de identificação dos anormais aparece como sujeito decisivo no cenário educacional a figura do medico escolar. Nesse contexto inferimos que o número de crianças negras contido entre as crianças diagnosticadas como débeis deveria ser grande. Se considerarmos que o fator racial era levado em conta

no momento da realização de testes psicológicos e outros tipos de exames que visavam estabelecer o biotipo do escolar pernambucano, e que os resultados, na maioria das vezes, deixavam os negros em situação inferior aos brancos, a nossa inferência se fundamenta. Possivelmente, as crianças indígenas também seriam colocadas em situação inferior as crianças brancas, a partir da realização dos testes e exames realizados, como veremos posteriormente.

Ulysses Pernambucano atuou no cenário local, assim como Carneiro Leão também, em períodos posteriores. Nesse sentido, Sellaro (2009) menciona que ele vai atuar na Escola de Excepcionais e no Instituto de Psicologia, até o final da década de 1920. A partir de 1931 concentrou seus esforços na reforma dos Serviços de Assistência aos Psicopatas de Pernambuco, atuando inicialmente no Hospital dos Alienados. Ao estabelecer as bases para a reorganização da dita reforma Ulysses conseguiu do então interventor Federal em Pernambuco, Carlos Lima Cavalcante a sua regulamentação, a partir do Decreto federal nº 26, de 1º de Janeiro de 1931, que fixa os objetivos da higiene mental, sinalizando para o caráter pedagógico das ações preventivas, entre as quais se destaca o artigo 7º, que segundo Sellaro (2009, p. 248 - 249):

> A seção de higiene mental cabe, além do esclarecimento e da educação do publico sobre a natureza, a causa e a curalidade das doenças mentais e meios de evitá-la, fazer a prevenção das psicopatias, colaborando com os serviços de higiene pré-natal, maternidade, medico escolar de profilaxia da sífilis, higiene industrial e profissional.

Assim, não tem como negar o caráter eugênico desse pensador que exerceu tanta influência no cenário educacional pernambucano, e consequentemente brasileiro, que realizou testes com escolares pernambucanos com o intuito de identificar problemas de ordem psicológica, separando os normais dos anormais no ambiente escolar.

Ulysses Pernambucano se preocupava com a questão das doenças mentais nos negros, e por isso, empreendeu e apoiou nos anos

de 1920 e 1930 uma série de estudos estatísticos e etnográficos, além de incentivar seu primo e interlocutor intelectual Gilberto Freyre a organizar o I Congresso Afro-Brasileiro[205], em 1934, no Recife.

No referido Congresso, Ulysses Pernambucano apresentou o estudo "As doenças mentais entre os negros de Pernambuco", que foi publicado na *Revista Estudos afro-brasileiros*, de 1935, no Rio de Janeiro, vol 1., ao qual não tivemos acesso. Sobre isso Pereira (2005) informa que no referido trabalho Ulysses mostrou, do ponto de vista estatístico, que os negros pernambucanos eram menos susceptíveis que os brancos às psicoses constitucionais, embora apresentassem índices superiores de frequência de psicoses tóxicas. Vale ressaltar que Ulysses pernambucano dividia os transtornos mentais em três grupos: o primeiro era formado pelos psicopatas constitucionais (o que incluía a psicose maníaco-depressiva, as psicoses degenerativas, a esquizofrenia e os quadros paranóicos); o segundo incluía os psicopatas com lesão orgânica definida é o caso da epilepsia, da psicose de involução, das psicoses por lesões cerebrais (como a neurosifilis e as demências ateroscleróticas) e as oligofrenias; no terceiro grupo estavam incluídos os psicopatas decorrentes de auto e hetero - intoxicação (alcoolismo, morfinomania) e as psicoses causadas por toxinas microbianas (PEREIRA, 2005, p. 127). Segundo o referido autor, nesse trabalho Ulysses não propôs hipótese interpretativa, limitando-se apenas aos dados obtidos.

No volume 2 dos Anais do Congresso de Recife ele escreve juntamente com Arnaldo de Lascio, Jarbas Pernambucano e Almir Guimarães o artigo intitulado: *Alguns dados anthropologicos da população do Recife,* no qual iniciam o texto abordando o problema das estatísticas de doenças mentais no Brasil. Argumentaram que

205 No referido congresso foram discutidas as diversas temáticas sobre aspectos diversos da formação afro-brasileira como culinária, religião, folclore, linguística, influencia africana na formação social do Brasil, mestiçagem, entre outros. Dentre os vários intelectuais que participaram deste evento podemos citar Gilberto Freyre, Ulysses Pernambucano, Roquette-Pinto, Arthur Ramos, Edson Carneiro, Luís da Câmara Cascudo, Mário de Andrade e Jorge Amado. (ALMEIDA et. al., 2007, p. 5). Depois desse aconteceram outros dois eventos do tipo. O Congresso Afro-brasileiro de 1937 na Bahia e a Conferência Nacional do Negro de 1949 no Rio de Janeiro.

> O papel dos fatores biológicos como a hereditariedade, tóxicos infecciosos (papel predisponente do alcoolismo e da syphillis em certas psichoses), sociaes, (condições de vida, estudo do meio, influencias de religiões fetichismo, etc) todas essas indagações que convenientemente respondidas trariam solução para prementes problemas de hygiene mental, são omitidas de nossas estatísticas. (PERNAMBUCANO, et al, 1934, p. 257).

A pesquisa realizada por Ulysses e sua equipe surgiu, segundo ele, da necessidade de verificar a porcentagem de brancos, negros e mestiços na população do estado de Pernambuco. Para tanto foram utilizadas as escalas de Von Luschan (para a cor da pele), a de Fischer (para a cor dos cabelos), a de Martin (para a cor dos olhos) e os necessários para o estabelecimento dos índices nasal e céptico. O Público alvo da pesquisa foram alunos da faculdade de Medicina, da Escola de Aperfeiçoamento, habitantes dos bairros pobres e médios, operários das fábricas, soldados da brigada Militar e do Batalhão de Caçadores e presos da penitenciária e Detenção do Recife. Em virtude desse público Ulysses dizia que os resultados poderiam ser aplicados a todo o Estado de Pernambuco: "Não só porque a capital attrahe grande numero de habitantes do interior como também porque tivemos o cuidado de procurar para a nossa experimentação aglomerações que comprehendem pela sua própria natureza indivíduos citadinos e campesinos" (PERNAMBUCANO, et al., 1934, p. 259). A pesquisa contou com a participação de 1.306 indivíduos dos quais 919 eram do sexo masculino e 387, do sexo feminino. A conclusão da pesquisa que tomou como ponto de partida o índice nasal, revelou que tínhamos leptorrinos[206]:254 ou 19,44% do total; mesorrinos[207]: 720 ou 55,13% do total; Platirrinos[208]: 332 ou 25,42% do total. Assim,

---

206 Diz-se de indivíduo de nariz comprido e estreito, e cujo índice nasal está abaixo de 48. (http://aulete.uol.com.br/nossoaulete/mesorrino).

207 Indivíduo que tem o nariz médio, entre leptorrino e platirrino. (http://aulete.uol.com.br/nossoaulete/leptorrino).

208 Indivíduo que tem o nariz mais alargado em relação ao seu comprimento; Espécime de uma infraordem de primatas, cujas narinas apresentam-se distantes entre si e voltadas para as laterais.

> Os nossos leptorrinos correspondem aos typos brasileiros brancos (Roquette Pinto:) pele branca (10 a 19), calellos negros, olhos escuros (castanhos ou negros), brachicephalos[209]. Os nossos mesorrinos correspondem, por muitos caracteres (cabellos escuros ou negros, olhos escuros, castanhos ou negros. mesocephalia[210] e brachicephalis) ao mulato brasileiro. A divergência é na côr da pelle. Já dissemos que os nossos mesorrinos são de preferência leucodermos. Em 720 mesorrinos apenas 126 são faiodermos. Também os nossos platirrinos tem os caracteres atribuídos aos negros brasileiros: olhos escuros, cabellos negros, brachicephalos ou hyper-brachicephalos. Faz excepção a cor da pelle. Alguns são faiodermos e muitos leucodermos. (PERNAMBUCANO, et al., 1934, p. 261).

Portanto, Ulysses Pernambucano se valeu tanto da psicologia que serviu de base para os seus estudos sobre os anormais, quanto das teorias racistas que se encontravam amplamente difundidas em vários países europeus e nos Estados Unidos. Nesse sentido, valeu-se de todo esse arsenal de conhecimentos e de perspectiva sobre "o problema étnico-racial" que se constituiu um dos reformadores da educação de Pernambuco, mais precisamente do ensino normal, reforma que data de 18 de outubro de 1923, na administração do governador Sergio Loreto. Foi na referida reforma que muitas das ideias eugênicas foram incorporadas na estrutura curricular.

---

209 Braquicefalia ou braquiocefalia ocorre quando a sutura coronal se funde prematuramente, causando um encurtamento longitudinal (eixo occipito-frontal) do diâmetro do crânio. A sutura coronal é uma junta fibrosa que une o osso frontal com os dois ossos parietais do crânio. Os ossos parietais formam as partes superior e laterais do crânio. Uma de suas variantes é a denominada Braquicefalia ou Braquiocefalia Posicional do lactante, deformação cranial que provoca um aplainamento uniforme na zona posterior do crânio descrevendo uma cabeça larga e lateralmente curta. Esta deformação costuma ser produto de uma postura prolongada numa só posição. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Braquicefalia. Acesso em 12/06/2014).

210 Aquele que tem a cabeça de tamanho médio. mesocefalia In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-06-12]. Disponível em: http://www.infopedia.pt/termos-medicos/mesocefalia;jsessionid=6tHc8yquOT8yry910Y7eOg__>.

Deste modo Brito (2005) aponta que as medidas da reforma foram de caráter tanto pedagógico quanto social. Nela foram introduzidos os métodos de Montessori e Froebel, o que, para Araújo (2002, p. 57), demonstrava que o educador estaria implementando o ideário da Escola Nova no Estado de Pernambuco. A reforma de Ulysses instituiu também o ensino pré-primário, ou seja, o jardim da infância e as escolas isoladas também se tornaram locais de aprendizado prático para as normalistas. Instituiu ainda o serviço de assistência dentaria escolar e implantou o serviço de visitadoras escolares que atuavam junto aos alunos e às famílias, e pela criação da escola para anormais, primeira no Brasil, conforme análises desenvolvidas por Araújo, (2002) e por Brito (2005).

Ulysses também modificou o critério de disposição dos alunos em sala de aula, tomando como parâmetro a altura, as limitações auditivas e visuais que porventura tivessem, em vez da ordem da matrícula, como funcionava antes. Assim, para estabelecer a disposição dos alunos na sala eles eram submetidos, no início de cada ano, a exames médicos que incluíam a referida classificação, segundo estudo realizado por Araújo (2002).

A nossa interpretação em relação ao exame médico que aparece na Reforma de Ulysses Pernambucano é que se baseava nos moldes higienistas e eugenistas cujo objetivo era "hierarquizar" os alunos na sala de aula. Para tanto era necessário primeiro racializar a população escolar, o que tornou muito comum esse procedimento realizado pelos professores a partir de sua reforma.

Deter-nos-emos a seguir nos discursos de outro intelectual que também contribuiu muito para o desenvolvimento das ideias eugênicas e higienistas em Pernambuco. Referimo-nos a Carneiro Leão.

CARNEIRO LEÃO[211] e a preocupação com o revigoramento da raça e o progresso do país

As representações de Carneiro Leão sobre medicina e educação eram claras. Ele acreditava que a higiene era o caminho e a solução para o *revigoramento da raça e do país*. Essas ideias encontram-se sistematizadas no seu livro intitulado: *Problemas da Educação*. Trata-se, segundo o autor da referida obra, de um conjunto de ideias apresentadas e discutidas durante os anos de 1914 a 1918, e publicadas no *Jornal do Commercio* e no jornal *O Paiz.*

Segundo Carneiro Leão (1919) para o *revigoramento da raça e do país*, essa obra de saneamento da capital precisava se estender "aos confins brasileiros e as energias nacionaes, orientadas, incentivadas e multiplicadas pela organização da educação popular" (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 20). Nesse sentido, indagava: "Como conceber um grande paiz, onde setenta por cento da população esteja inutilizada ou deprimida por endemias atrozes e quatro quintas partes por analphabetismo e ignorancia? Como comprehender, no mundo culto de hoje, um povo analphabeto?" (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 20). Ele mesmo respondeu, fazendo uma crítica ao governo federal que, segundo ele, preocupava-se apenas com o ensino superior e secundário:

> Uma criatura que não sabe ler nem escrever, na época de cultura intensiva que atravessamos, não pertence precisamente à especie humana, é alguma coisa de intermediaria entre o pithecanthropo e o homem.

---

211 Antonio de Arruda Carneiro Leão nasceu em Recife a dois de julho de 1887, onde estudou, completando o ensino superior na Faculdade de Direito, em 1911. Foi professor e jornalista ainda quando recém-formado. Defendia a ideia da necessidade urgente da difusão da educação popular no Brasil. No Rio de Janeiro exerceu vários cargos na era da educação. Foi Diretor Geral da Instrução pública do Distrito Federal, quando executou a reforma Fernando de Azevedo. Em 1928, ocupou o cargo de Secretario de Estado e Justiça e Negócios Interiores, até setembro de 1930, período em que reformou a educação de Pernambuco. Em 1945, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras e fez parte de várias associações internacionais, recebendo condecorações, entre as quais destacamos a da Legião de Honra da França (ARAÚJO, 2002, p. 61- 64).

> [...] *O governo federal, a respeito de instrucção publica, nada mais provê, que o ensino superior e secundario, para a cultura exclusiva de uma élite privilegiada, capaz de frequentar gymnasios e academias*. A sua orientação é, portanto, tudo quanto há de menos democratico e republicano, que conheço.
>
> E por que essa teimosia do governo federal brasileiro? Por que conservar num governo do povo a ignorancia no povo? Onde a democracia num paiz de analphabetos?
>
> E analphabeto é o Brasil, se oitenta por cento da sua população não conhece o *abc*. De Estado a Estado, de municipio a municipio, é uma desolação a ignorancia popular. Se um Estado, como Pernambuco, com dois milhões de habitantes e dezoito mil contos de orçamento, não consigna mais de quinhentos contos para a sua instrucção publica! (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 20-21, itálicos adicionados).

A partir do trecho acima percebemos o teor crítico no discurso de Carneiro Leão em relação à taxa de analfabetismo que assolava o Brasil, no início do século XX. Ele é taxativo ao afirmar que o governo federal só se preocupava com a educação média e superior, deixando, assim, a população mais pobre (que usufruiria da educação primária) desamparada, como era o caso dos estados do Nordeste, que recebiam menos recursos para custear a educação.

Analisando mais detidamente os discursos de Carneiro Leão sobre a higiene escolar, percebemos que o autor discute que o atendimento dessa necessidade era condição basilar para se "defender os destinos da própria raça", como observado no trecho a seguir:

> A hygiene escolar está sendo, há muito tempo, o objecto de grandes preocupações por toda a parte. Desde a architectura dos edifícios das escolas até os methodos pedagógicos, tudo absorve a atenção de educadores e governos. Artistas, médicos e pedagogos, todos numa communhão de vistas e numa collaboração intelligente, *procuram salvaguardar o futuro*

> *da juventude, o que equivale a vigiar, a defender os destinos da própria raça.* (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 227, itálicos adicionados).

Para que a higiene se estabelecesse adequadamente, era necessária uma escola higiênica. Mas, quais seriam as condições para a existência de referida escola? Segundo Carneiro Leão (1919), que fosse localizada num edifício construído especialmente para a sua função. Todo o estabelecimento de ensino deveria ser dotado de bastante luz, penetrando pelo lado esquerdo, ou simultaneamente, por ambos os lados da sala. A noite, na falta de eletricidade, que é o ideal em iluminação artificial, pela ausência de combustão e beneficio da vista, deveriam se empregar as lampadas ou os condieiros de gás com *abat-jour,* para não atuar diretamente sobre os olhos, e à altura de um metro e meio, quando em pé.

Carneiro Leão defendia que a pedagogia e a medicina deveriam caminhar juntas para que a escola higiênica tivesse sucesso,

> Principalmente, quando ha males tantos e tão difficeis de perceber, á primeira vista! Quando ha o tuberculoso florido, cujas condições magnificas de vitalidade aparente não farão nunca imaginar estar-se diante de um fisico, de um verdadeiro condemnado á morte, se uma hygiene e uma clinica excepcional não velarem em tempo, por elle. Hoje, *pedagogia sem medicina, educação sem inspecção medica é uma monstruosidade, sómente concebivel pelos povos descuidados do seu futuro.* (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 234, itálicos adicionados).

Nesse sentido, o autor apontava que, para que a inspeção escolar conseguisse êxito era necessária a utilização de uma ficha escolar que podemos denominá-la como eugênica, porque classificava racialmente (classificação de Roquete Pinto) e antropometricamente (classificação de Viola) os escolares. Essa ficha foi implementada nas escolas de Pernambuco a partir da Reforma Carneiro Leão. A referida ficha servia de base para racializar os alunos. Melhor dizendo, era o primeiro passo para dar início aos processos de racialização

da população escolar, sobretudo nos grupos escolares no período estudado. O objetivo da ficha era,

> Depois do conhecimento da hereditariedade (indicando a saude, os antecedentes dos paes e o histórico da sua vida até aquelle momento) se saiba das condições orgânicas da creança, das suas predisposições mórbidas, nada se poderá fazer de definitivo nem de perfeito, pela sua formação e educação. E' medindo o peso e o talhe, examinando a columna vertebral, os dentes, os ossos, observando a acuidade auditiva e visual, assegurando-se da não existência das vegetações adenoides - que até o esqueleto deformam - auscultando pulmões e coração, conhecendo o estomago e as funcções digestivas, apercebendo se, em summa, do estado de integridade physica, minuciosa e cuidadosamente assignalada numa ficha escolar, revisavel duas vezes por anno, no mínimo, que se estará apto a dirigir e a educar convenientemente. (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 235-236).

Assim, ensinar a criança a se *premunir* contra a velhice precoce, a arteriosclerose tão espalhada naqueles dias, e contra todas as moléstias evitáveis, devia ser o cuidado primeiro do pai e do educador. Por isso o ensino da higiene nas escolas e desde o curso primário, feito pelo médico inspetor ou por alguém sob as suas vistas era uma necessidade premente para a felicidade humana. Desde pequena a criatura aprenderá a evitar o mal, conhecerá a maneira de conservar-se sã, salva e feliz. *E o aprendizado é pittoresco*. Ele achava que o ensino de higiene era divertido. (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 236).

Segundo Dávila (2006, p. 66) "Carneiro Leão foi um eugenista engajado que realizou a reforma no Rio de Janeiro na década de 1920, introduzindo na prática diária instituições como o pelotão da saúde", formado por alunos escolhidos em cada classe para supervisionar a saúde de seus colegas. Ele inaugurou também a prática da educação física nas escolas elementares, acreditando que além de auxiliar nos combates aos vícios e às doenças, seria decisiva para a elevação e melhoramento da raça.

Em Recife, aponta o autor, quando Carneiro Leão assumiu o Departamento de Educação Pública de Pernambuco, trouxe as normas eugênicas, racionalizantes e profissionalizantes que havia empregado no Rio de Janeiro. Transformou a Escola Normal do estado na primeira instituição brasileira a oferecer cursos regulares de sociologia e escolheu o colega Gilberto Freyre para ser o primeiro professor de sociologia no Brasil. Ainda em relação à disciplina Sociologia, Sellaro (2009, p. 255) menciona que com a introdução da referida disciplina na Escola Normal se objetivava conhecer os problemas sociais, de modo a fazer da escola a oficina social, e do educador, o colaborador autêntico da sociedade, contribuindo dessa maneira para o progresso e para a efetivação de reformas sociais. Para ele a psicologia e a pedagogia sozinhas, ou seja, sem as contribuições da sociologia, nada poderiam fazer. No mesmo sentido Dávila (2006, p. 66) menciona que a referida disciplina deveria,

> Agir como semeadora das mazelas sociais, alertando os jovens quanto aos males decorrentes de casamentos entre indivíduos doentios, incitando-os aos exames pré-nupciais e ao absenteísmo do álcool, fazendo propaganda da eugenia e do combate à ociosidade, evitando, como consequência, a proliferação de hospitais e prisões.

Assim, por tudo que foi exposto sobre o pensamento de Carneiro Leão, acreditamos que suas ideias foram postas em prática por meio da reforma que ele elaborou e colocou em execução para a educação no estado de Pernambuco, implementando processos de racialização no ambiente escolar, como será evidenciado mais a diante. Passemos agora à análise dos discursos do terceiro intelectual que também contribuiu para o processo de efetivação de políticas e práticas eugênicas e higienistas em Pernambuco, Aníbal Bruno.

ANÍBAL BRUNO[212]: a educação com a função de regenerar a base física da raça, o retemperamento do caráter e a cultura integral

As representações de Aníbal Bruno sobre medicina e educação se assemelhavam tanto às de Carneiro Leão quanto às de Ulysses Pernambucano, ou seja, eram carregados de ideias eugênicas e higiênicas. Mas, diferentemente dos outros dois intelectuais, cujos discursos datam de períodos anteriores às suas reformas, das quais participaram efetivamente, os de Aníbal Bruno foram produzidos no calor de sua atuação na educação de Pernambuco, ou melhor, quando esteve à frente da Diretoria Técnica da Educação, a partir de 1930.

Assim, analisamos discursos de Aníbal Bruno que aconteceram em momentos distintos. O primeiro foi proferido durante uma Conferência que aconteceu em 20 de Junho de 1930, em reunião presidida pelo Dr. Arthur Marinho, Secretario de Estado da Justiça, Educação e Interior. O segundo refere-se a uma conferência intitulada: *A personalidade do mestre*, realizada no Teatro Santa Izabel no "Dia do professor", a convite da Sociedade Pernambucana de Educação. Ocupava, nessa época, o cargo de Diretor Técnico de Educação.

Aníbal Bruno iniciou a sua fala no primeiro discurso afirmando que "é indício revelador que entramos a comprehender os imperativos categóricos da nova civilização", ou seja:

212 Aníbal Bruno era filho de Gercino Parente de Oliveira Firmo e Cândida Carmelinda de Oliveira. Cursou o ensino primário no Colégio Santa Isabel, em Palmares. Aos onze anos de idade mudou-se para o Recife, onde cursou Humanidades no Ginásio Pernambucano. Com o falecimento do seu pai em 1901, teve que enfrentar a vida sozinho, o que o tornou, desde muito cedo, maduro e responsável. Casou-se aos vinte anos de idade, com Aurora Spencer, em 1910, e três anos depois colou grau como bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito do Recife. Em dezembro de 1925 formou-se em Ciências Médicas pela então recém-criada Faculdade de Medicina do Recife. Foi diretor do Departamento de Educação de Pernambuco no período de 1930 A 1935. Dedicou-se ao ensino de diversas disciplinas, sendo professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Pernambuco; da Escola de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação de Pernambuco; da Escola Normal Pinto Júnior; da Faculdade de Medicina do Recife (livre docente); do Ginásio Pernambucano (livre docente); da Escola Normal Oficial do Estado e da Faculdade de Direito do Recife. (SELLARO, 2009).

> Na organização dos povos que se incluem na corrente do espírito democrático moderno, a caracteristica mais segura é o respeito pela personalidade do homem, que se deve tornar uma força econômica e social, com o maximo de capacidade de direcção e uma cosciencia profunda de suas responsabilidades na vida comum. (BRUNO, 1930, s/p.).

Em seguida mencionou que criar essas qualidades no homem, promover a sua formação técnica, intelectual e moral, que o transforma em valor afirmativo na vida social democrática, é missão da escola nos moldes que a orientação moderna lhe assegura.

> Nella se crêa os nivel social das massas populares, mas é nella ainda que se assentam os fundamentos da differenciação das elites dirigentes, não das elites artificiaes creadas pelo pariato politico ou economico, *mas das elites naturaes em que se sommam os valores da raça.*
> E' na educação que o Brasil terá o meio unico efficaz para sua reconstrução inteira, social e economica. Porque, como dizia um autor de pós guerra, a reconstrucção é um problema de organização e de educação, digamos de technica e de psychologia sociaes. (BRUNO, 1930, s/p., itálicos adicionados).

Analisando o trecho acima percebemos que o autor acreditava na existência de elites naturais, ou seja, que havia raças superiores e inferiores, comungando de pensamentos eugenistas que circularam no Brasil, no período aqui em estudo. Dando continuidade ao seu discurso Aníbal enfatizava o papel da educação. Dizia que, se a nova democracia aspira, como deve, basear-se em uma opinião pública consciente, é na educação sistemática do povo que ela irá procurá-la. Daí o poder atribuído à escola pelo autor.

> *A regeneração physica da raça, o retemperamento do caracter, a cultura integral, em summa, a valorização do homem no Brasil, só a escola poderá promover*, com a sua acção fortemente constructora, biologica e

> social. Só ella poderá crear um ideal social commum, para a cooperação consciente e harmoniosa de todos para o bem geral. E a revolução por essa obra educadora, chegará a consummar explendidamente o seu compromisso. (BRUNO, 1930, p. 8, itálicos adicionados).

Para dar conta dessa missão a escola necessitava oferecer uma educação em caráter integral. Nesse sentido, dizia ele que,

> Se há uma obra que deva congregar os suffragios de todas as vozes sadias, que no Brasil se levantem pela grandeza da pátria, que deva provocar o clamor unisono, um movimento irresistível de todas as formas vivas do paiz - essa é a educação do povo. Problema central, em que se emglobam todos os problemas, em que se fundem todos os anceios e todas as aspirações grandiosas da raça, o ar aberto e luminoso da liberdade, a majestade da justiça, as abundancias da riqueza, as largas perspectivas da saúde, o prestigio e a dignidade nacionaes, a educação do povo há de ser, por si so, um programa de governo. *Educação amplíssima e integral, dentro da qual se elaborem a regeneração physica da raça, a formação do caráter, o levantamento cultural do povo, a preparação técnica do trabalhador nacional.* (BRUNO, 1930, p. 14, itálicos adicionados).

O trecho acima expressa a preocupação com a educação do povo, assim como Carneiro Leão também expressava. A diferença é que Aníbal propõe uma educação integral incluindo nela a preparação do trabalhador. Também propunha que a educação regenerasse fisicamente a raça, o que justificava os processos de racialização dos alunos, que aconteciam nas escolas primárias no período de sua gestão à frente da diretoria técnica de educação de Pernambuco, como será abordado no decorrer deste trabalho.

O segundo discurso pronunciado por Aníbal Bruno foi mais voltado para os professores, por se tratar de uma palestra destinada a comemorar o dia dedicado a esses profissionais. Iniciou o

mencionado discurso mencionando a questão dos altos índices de analfabetismo no Brasil, aspecto esse que sofria críticas, inclusive, de estrangeiros. Dizia ele, que um contínuo clamor pela educação do povo atravessou toda a nossa história, nas palavras de publicistas e tribunos que vinham desde a época de Padre Antônio Vieira, ainda quando o Brasil era uma simples colônia de Portugal. Ressaltou, em seguida, que "em 15 de Outubro de 1827, a lei que deu origem ao dia de hoje, marcou o inicio da actividade dos poderes públicos no Brasil em beneficio da educação do povo" (BRUNO, 1931, p.14). Afirmou ainda que o que se tinha feito estava muito longe da magnitude da obra que se impunha realizar, questionando a própria República, na tentativa de encontrar uma resposta.

> A propria constituição da Republica, no commentario dos constitucionalistas orthodoxos, privou a educação primaria do concurso da União. A republica esquecia a necessidade de unificar e nacionalizar a escola primaria, afim de crear, por obra sua, um sentido nacional commum, uma consciencia collectiva embebida das nossas realidades e inspirada nas aspirações geraes do paiz. (BRUNO, 1931, p.14).

Segundo Aníbal Bruno, para se desenvolver *uma campanha regeneradora* era necessária a participação dos professores, atribuindo ao mesmo tempo a eles a grande responsabilidade social e cultural que tinham. Nesse sentido, dirigindo-se diretamente aos professores, afirmou:

> [...] a vós, porém, srs. professores, caberá a responsabilidade da execução do programa traçado. A investidura do magistério vos confere, dentro das amplas perspectivas da escola moderna, *a missão superior de perpetuar, no espírito das novas gerações, a herança cultural da humanidade e sobretudo de regenerar a base physica da raça* e sobre Ella plasmar, pelo estimulo e a coordenação das forças do espírito, a obra viva do caráter e o sentido profundo da nacionalidade(BRUNO, 1931, p. 16, itálicos adicionados).

Portanto, acreditava na formação cultural do povo a partir da obra que a escola poderia efetivar, modelando os educandos à imagem e semelhança do mestre que por sua vez os ensinavam e dirigiam as instituições educacionais. Assim, era necessário,

> Tomar a criança em idade escolar para a trazer, através das leis naturais do seu crescimento bio-psycologico, dos instintos, nativos, incertos e egoístas, a expansão em planitude, da vida, sua função biológica e social, exige o conhecimento da estrutura orgânica e physica da creança, das leis de seu desenvolvimento, das oportinidades de métodos de aprendizagem que lhes são applicaveis. (BRUNO, 1931, p. 16).

Aqui se assemelha ao pensamento de Carneiro Leão ao fazer uso da ficha considerada eugênica, que servia de base para iniciar os processos de racialização da população escolar que frequentava a escola pública, sobretudo os grupos escolares. Em seguida Aníbal diferenciou o professor moderno do mestre-escola, e explicou o papel da psicologia e da sociologia, da história, da filosofia da educação e da didática para a formação do professor moderno.

> [...] entre o mestre-escola de outrora e a vossa função de educador integral moderno, alarga-se um abysmo que deve ser preenchido pela vossa cultura vigorosa e sadia, pelo vosso enthusiasmo patriótico, pela visão amplíssima de vossa finalidade social. Há de possuir o mestre uma capacidade thecnica aurida em estudos especializados que o habilitem para a função singular a que se destina. No estudo da *psycologia* se lhe desvendarão o mundo interior da creança, com todos os seus impulsos nativos e sua anciã impietuosa de viver e de agir, os problemas que dahi se originam e os methodos que tendem a resolvel-os. A *sociologia* descobrir-lhe-á o ambiente humano que envolve a creança, os factos sociaes que a impulsionam, as aspirações e os ideais da cosciencia colletiva, que incumbe a educação orientar e satisfazer. *A historia e a philosophia da educação e a didactica*, hão de

> lhe enriquecer o espírito com a doutrina e a thecnica, postas a serviço da obra incomparável da escola. (BRUNO, 1931, p. 17).

Essa cultura de especialização pedagógica deveria estar assentada em uma cultura geral larga e sólida, no sentido de permitir ao mestre apreender com larga visão de conjunto tanto os problemas da escola quanto os da vida e da sociedade.

> E, se a escola moderna é um ambiente de vida em que se pretende fazer o organismo de creança crescer e se expandir vivendo, si a sua riqueza ha de a creança elaborar investigando, experimentando, reflectindo, activa e interessada, a alma do educador deve se ter impregnado desse espirito scientifico, nas pesquisas de laboratorio, nos exercicios de aprendizagem que faça pensar e agir. (BRUNO, 1931, p. 17).

Assim, as escolas normais modernas deveriam perder o seu feitio meramente acadêmico para se tornarem semelhantes às escolas primárias, ou seja, um meio animado de vida onde a aprendizagem se efetivaria moldando ao mesmo tempo o futuro educador, transformando-se em um núcleo de atividades sociais, de trabalho em cooperação, formando no mestre o espírito de comunidade com que irá animar as atividades de seus futuros escolares. Nesse contexto os professores tinham a mais nobre missão. Dizia ele,

> Srs. professores? Em vossas mãos esta a obra maravilhosa de despertar no povo, a quem os fados confiam a posse do mais bello scenario do mundo a envolver as abundancias de um solo privilegiado, uma consciência esclarecida, que se volte para as coisas nossas e aprheenda o sentido original e profundo da natureza brasileira, *do problema racial brasileiro, e dos nobres e grandiosos destinos do Brasil.* (BRUNO, 1931, p. 2, itálicos adicionados).

Por fim ele destacou que no espírito dos mestres é que se abrigavam aquelas virtudes superiores que os filósofos assinalavam como

características do mestre, aquelas virtudes que "são virtudes da raça e que se sublimam nos devotados obreiros do nosso progresso, cujo labor de dedicação e de honra se prolonga através da nossa história e recebe hoje a homenagem de todos os brasileiros [...]" (BRUNO, 1931, p. 21).

Na gestão de Aníbal Bruno foi organizado no estado de Pernambuco o Serviço de Antropologia e Medicina Escolar com o objetivo de levar a termo as pesquisas necessarias á determinação das condições fisicas e psiquicas dos escolares, e ainda para que orientasse uma obra esclarecida e eficiente de assistencia escolar, sob o ponto de vista alimentar e médico. Dentro desse serviço estava a secção de Morfo-Fisiologia, que segundo seu inspetor achava-se perfeitamente aparelhada para as pesquisas referentes á Morfologia e a Fisiologia dos escolares, cujos trabalhos eram orientados segundo a inspiração da moderna Escola Bio-tipológica italiana (BRUNO, 1936, p. 76).

Andrade Lima Jr e Luiz Ignacio, os médicos responsáveis pela seção de Morfo-fisiologia do departamento de educação, publicaram nos Archivos do Serviço de Antropologia e medicina escolar para o ano de 1936 os resultados de suas pesquisas sobre o *biótipo do escolar em Pernambuco.* Para realizar o procedimento de pesquisa os médicos dispunham de 19 medidas para a determinação do morfotipo, além das medidas de diâmetros transvessos trocanteriano, acromial e cefálico, sagital cefálico, peso e altura de pé. Para realizar a análise previamente estabeleceram a mensuração somente de crianças masculinas a fim de obter o maior rendimento no numero das fichas colhidas 4.085, colhidas entre os escolares do Recife. Alunos de colégios particulares, escolas federais, instituições de caridade, escolas publicas, grupos escolares constituíam o elementos que tínhamos armazenado.

Os referidos médicos também foram responsáveis pela *avaliação do estado nutricional dos escolares do Recife* no ano de 1938. Para tanto, foram utilizadas diferentes fórmulas ou índices, entre as quais destacamos os índices ponderal e de Froes. Para se calcular o índice ponderal considerou-se o peso e a altura dos nossos escolares masculinos, para estabelecer uma comparação cuidadosa com outras

estatísticas que se conhecia na época. Em torno destes dois valores se procurou compreender as relações entre o desenvolvimento somático e a nutrição. Desta maneira foi criado o Índice Ponderal.

Os referidos médicos relataram que o material analisado era composto de fichas com 72 medidas executadas e o índice ponderal devidamente calculado entre os estudantes pernambucanos e paulistas. Sob o ponto de vista racial, o material foi colocado dentro dos grupos ditados por Roquete Pinto. Assim, o índice ponderal foi o seguinte:

Quadro 7 - Índice ponderal entre Leucodermos e faiodermos

Idade	Leucodermos (brancos)	Faiodermos (negros)
7 anos	230	236
8	232	232
9	231	232
10	228	229
11	227	228
12	228	229
13	225	227

Fonte: Lima Junior; Ignacio (1938, p. 116).

Segundo os médicos, nos leucodermos (brancos) a maioria se recrutava entre os mais abastados, enquanto os faiodermos (negros) eram constituídos na sua percentagem mais alta pelos de classes mais pobres. Ainda em relação a esses dados os médicos informavam que:

> E bem verdade que a divisão etnológica não coincide exatamente com a separação social de classe rica e classe pobre. Porém num grupo e noutro a percentagem maior é, na nossa terra, evidentemente distinta.
>
> O nosso achado se bem que menos evidente que os dos pesquisadores espanhóis, deixa entrever. Contudo, uma disposição aproximada daquelas diferenças.
>
> *O Índice Ponderal dos faiodermos sempre ligeiramente maior, nunca menor que os leucodermos.* A explicação deste acontecimento não nos parece em nada esclarecida (LIMA JUNIOR; IGNACIO, 1938, p. 116, Itálicos adicionados).

Portanto, os próprios médicos não sabiam por que os dados em relação a negros e brancos eram diferentes. Por isso, afirmam que continuaram pesquisando o Índice Ponderal ao lado de outros valores que melhor esclarecessem aquela situação, afim de que, quando na posse de melhor conhecimento da expressão dinâmica do estado fisio-morfológico, pudessem entender os fenômenos acima relatados. “Talvez com a estatística mais crescida surja esta compreensão, hoje, da nossa parte, ainda impossível.” (LIMA JUNIOR; IGNACIO, 1938, p. 116). Para se calcular o índice de Fróes a fórmula era:

$$\frac{\text{(perímetro abd. + altura) – perimetor torac. Médio + peso)}}{\text{Elasticidade torácica X 2}}$$

Segundo os médicos os melhores índices eram os de valores mais baixos. Na fórmula para se obter tal índice o elemento que contribuía mais acentuadamente para diminuir o resultado era a elasticidade torácica. Quanto maior era esta elasticidade, mais baixo seria o índice. Essa constatação permitia evidenciar que a média dos índices dos escolares do Recife se colocava entre o “bom” e o “muito bom”, sendo os resultados mais lisonjeiros próprios às idades maiores. O “elemento infantil”, ou seja, os sujeitos de pesquisa foram colhidos nos diversos bairros da capital, proveniente de colégios particulares, escolas isoladas e grupos escolares. Diziam os médicos responsáveis pelas análises que não fizeram nenhuma seleção previa, assim, “pobres e ricos, meninos de “casa–grande” e de “mucambos”, brancos e mulatos, se misturam indiferentemente em nossa estatística”. (LIMA JUNIOR; IGNACIO, 1938, p. 60).

Com vimos ao longo deste capítulo, os discursos aqui analisados convergiam para a necessidade de racializar a população escolar pernambucana por meio de testes de inteligência, e de exames antropométricos. Para se determinar o *morfotipo* do escolar pernambucano os médicos precisavam dispor das medidas de *diâmetros transversos trocanteriano, acromial e cefálico, sagital cefálico, peso e altura de pé* entre outros. Nos resultados dos exames os negros (faiodermos) apareciam em situação inferior aos brancos (leucodermos).

Algumas considerações

Tomando como base os aspectos marcados pela *racialização* da sociedade, foram elaboradas teses racistas e preconceituosas nas quais a população negra e mestiça passou a ser considerada "empecilho ao progresso da nação brasileira". Foi com esse tipo de pensamento mais generalista que a elite intelectual e especialmente médica, procurou explicar biologicamente o atraso no qual se encontrava a nação brasileira e nessa circunstância foi apontada como solução para sair daquela situação a "harmonização de um tipo nacional". Entretanto, para isso era necessário e fundamental o "branqueamento" da sociedade brasileira.

Em Pernambuco, Ulysses Pernambucano, Carneiro Leão e Aníbal Bruno apontaram caminhos para resolver *o "problema racial brasileiro"*, a partir de suas reformas para a educação, no período estudado. Para racializar a população escolar foi utilizada a classificação elaborada por Roquete-Pinto. Associados a isso, a psicologia e a sociologia foram aliadas dos profissionais envolvidos com a educação, como foi no caso dos médicos escolares, das enfermeiras visitadoras e dos próprios professores. As pesquisas que os médicos pernambucanos realizaram, tomando como sujeitos os alunos das escolas primárias e, mais particularmente, dos grupos escolares, seguiam a orientação da Escola Constitucionalista italiana. No espaço pernambucano, mais especificamente nas escolas primárias a antropometria foi utilizada com o intuito de estabelecer o biotipo do escolar que frequentava tais escolas. Nesse processo o fator racial era levado em consideração e a classificação adotada era a de Edgard Roquette-Pinto: leucodermos(brancos), faiodermos (brancos x negros), xantodermos (brancos x indios) e melanodermos (negros). Assim buscava-se fornecer padrões de diferenciação e hierarquização social na escola e consequentemente, na sociedade como um todo. Para isso, partia-se de ideias como as de Binet, (responsável pela criação do teste de QI) que acreditava que "o exame e a medida do desenvolvimento físico das crianças

não têm somente um interesse de pedagogia; todas essas questões, quando bem compreendidas, ultrapassam os interesses próprios da escola e tomam uma verdadeira importância social, pois metem em jogo o futuro da raça e a organização da sociedade” (CAMPOS e MACEDO, 1934, p. 130-131).

Deste modo procuramos neste estudo destacar o pensamento higienista e eugênico que foram processados no âmbito da organização escolar pública no Estado de Pernambuco, com ênfase na cidade do Recife. Nesse processo verificamos que houve a *racialização* das ideias, as quais se desdobraram no cotidiano escolar para o estabelecimento do biótipo do escolar pernambucano, procurando fornecer bases científicas (antropométricas e higiênicas) para a constituição de turmas homogêneas intelectual e fisicamente.

Referências

Fontes

BRUNO, Aníbal. Conferencia pronunciada em 20 de junho de 1930 em reunião presidida pelo Dr. Arthur Marinho, Secretario de Estado da Justiça, Educação e Interior. In: ESCOBAR, José Ribeiro. **Educação Nova**. Diretoria Technica de Educação de Pernambuco. Recife, PE: Imprensa Official, 1930.

BRUNO, Aníbal. A personalidade do mestre. Conferencia realizada no Theatro Santa Izabel no “Dia do professor” a convite da Sociedade Pernambucana de Educação. In: **Boletim da Diretoria Technica de Educação de Pernambuco.** Pernambuco. Dezembro de 1931, p. 14-21.

BRUNO, Aníbal. Um programma de política educacional. In: **Boletim de Educação - Diretoria técnica da educação.** 1936. ano IV, nº 5 e 6, PE/Brasil, p. 5 - 74.

CAMPOS, Gil de, MACEDO, Armando. Contribuição á antropometria do escolar recifense. In: **Boletim do Serviço de Higiene Escolar do Departamento de Saúde Publica**. Ano 4, Número 3, Março de 1934, p. 125- 135.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro, RJ: A. C. Carvalho, 1919.

LIMA JUNIOR, Andrade; IGNACIO, Luiz. Relações fundamentais de Viola nos escolares de Recife. In: **Revista Medica de Pernambuco.** Ano 8, nº 8, agosto, 1938.

PERNAMBUCANO, Ulysses, LASCIO Arnaldo de, PERNAMBUCANO Jarbas, GUIMARÃES, Almir. Alguns dados anthropologicos da população do Recife. In: **Novos Estudos Afro-Brasileiros** / Prefácio de Arthur Ramos. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 1988. Trabalhos apresentados no 1º Congresso Afro-Brasileiro realizado no Recife em 1934, p. 267 - 261.

PERNAMBUCANO, Ulysses. **Classificação das creanças anormaes**: a parada do desenvolvimento intellectual e suas formas de instabilidade e astenia mental. Dissertação para o Concurso de Professor cathedratico de Psicologia e pedologia da Escola Normal Official de Pernambuco. Imprensa Official, 1918.

Bibliografia

ALMEIDA, Angélica A. Silva de, ODA, Ana Maria G. R., DALGALARRONDO, Paulo. O olhar dos psiquiatras brasileiros sobre os fenômenos de transe e possessão. **Revista de Psiquiatria Clinica**. volume 34, Suplemento 1, 2007 Edição Especial - Espiritualidade e Saúde Mental Editor convidado: Alexander Moreira-Almeida.

ANDRADE, Maria do Carmo. Ulysses Pernambucano. **Pesquisa Escolar Online**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 12 Abr. 2009.

ARAUJO, Maria Cristina de Albuquerque. **Escola Nova em Pernambuco:** educação e modernidade. Recife, PE: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2002. (Coleção Capibaribe).

BRITTO, Maria Leopoldina de A. **A trajetória do currículo de ensino fundamental na rede estadual de Pernambuco nos séculos XIX e XX**: aproximações do texto e do contexto. Recife, PE: Universitária da UFPE, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1990.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917 -1945. Tradução Claudia Sant' Ana Martins. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2006.

GOMES, Ana Carolina Vimieiro. A emergência da biotipologia no Brasil: medir e classificar a morfologia, a fisiologia e o temperamento do brasileiro na década de 1930. **Boletim Do Museuparaense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 7, n. 3, p. 705-719, set.-dez. 2012.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS: UFRGS, 2005.

MASIERO, André Luis. Psicologia das raças e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. Psicol. cienc. prof. Brasília, v. 22, nº 1, Mar. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100008&lng=en&nrm=iso>. Access on 11 June 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000100008.

PEREIRA, Mario Eduardo Costa. Ulysses Pernambucano e a questão da "Higiene Mental". In: **Revista Latioamericana de Psicopatologia Fundamental**. v. VIII, n. 1, p. 123 – 129, Mar, 2005.

SELLARO, **Educação e modernidade em Pernambuco:** inovações no ensino público (1920-1937). Recife, PE: EdUFPE, 2009.

SOUZA, Vanderlei Sabastião. "As leis da eugenia" na antropologia de Edgard Roquette-Pinto. In: LIMA, Nísia Trindade, SÁ, Dominichi Miranda (Orgs.). **Antropologia Brasiliana**: ciência e educação na obra de Edgard Roquette-Pinto. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: EdUFMG, Fiocruz, 2008, p. 213-244.

A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República

Maria Lúcia Rodrigues Müller

Introdução

As pesquisas realizadas sobre professoras negras no Rio de Janeiro fizeram parte do Eixo Temático *O Negro na Educação Brasileira: história e memória*, do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da Universidade Federal Fluminense. Resumindo os dados obtidos, no início do século vinte havia uma quantidade razoável de professoras negras no magistério público do Rio de Janeiro. Não obstante, no final da década de dez começa a ser realizado um processo de "branqueamento" do magistério. Processo que se intensifica à medida que vão sendo formuladas e implementadas ações de modernização e racionalização do ensino público.

Ainda são poucas as pesquisas históricas sobre as formas de inserção profissional de mulheres negras em condições de exercer funções intelectuais no mundo do trabalho, em especial no ensino público. Outro complicador é que as relações raciais no Brasil têm características que não são encontradas em outros países. O preconceito e a discriminação estão quotidianamente presentes nas relações sociais, embora sejam disfarçados por mecanismos sutis de evitação. É o chamado "racismo à brasileira", que "[...] permite escapulir ainda hoje de problemas muito mais complicados, como o de ter que discutir o nosso racismo como uma ideologia racial às avessas, anti-ideológica, que se nega a si própria, mas

imagem de espelho do racismo europeu e americano". (DA MATTA, 1987, p. 84).

É pouco claro como, no interior das instituições responsáveis por uma intervenção mais direta na população responsabilizada pelo "atraso" do país, são reconfiguradas ideias que orientam tanto os discursos oficiais quanto as práticas corretivas/curativas, que terminaram por atingir diretamente o grupo negro. Fotografias de professoras em anos distintos representam de forma evidente esse processo. No que se refere à ocupação e desocupação de postos no interior da carreira do magistério, já sabemos que ocorreu um processo intencional, ainda que não explicitamente definido, de negação de espaço profissional a esse grupo racial. Qual terá sido a *formação estratégica*? O estabelecimento de um campo comum de observação/atuação que envolveu um modo particular de apreensão sobre um mesmo objeto (SAID: 1990), no caso a população negra e em especial a mulher negra.

As pesquisas realizadas fazem crer que a permanência e a consolidação dessa representação só foram possíveis porque inventadas, reiteradas e aludidas em experiências cotidianas. Mesmo que vagamente partilhada, porém inteligível em todas as formas de interlocuções, uma representação negativa da população negra e das mulheres negras consolidou-se nas instituições de ensino.

Vale retomar, ainda que brevemente parte dos debates que, desde meados do século XIX até os primeiros anos do século XX, conformaram as discussões sobre o futuro do país e de sua população No Brasil, a preocupação com a descrição anatômica dos "povos", inicialmente, coube aos médicos, nas suas várias especialidades. A relação entre patologias e grupos 'raciais' foi objeto dos primeiros trabalhos que se debruçaram em torno da crucial questão: quais são e como são as 'raças' que formam a nação? Segundo Cunha (2002, p. 255), a passagem da Colônia para o Império "[...] e às preocupações com a formação da nação permitiu que os problemas 'raciais' fossem abordados através de um viés particular. Essa atenção dispensada pela medicina à conjunção entre patologia e clima não ofuscou toda a discussão que se travava no interior de instituições oficiais, rela-

cionada à política imigratória, à expansão de fronteiras, às políticas de povoamento, trabalho e ao fim da escravidão no país".

Ao abordar as discussões a respeito de definições distintas acerca da formação social brasileira, diferentes médicos se depararam com a necessidade de enfrentar um mesmo enigma: quem são os "brasileiros"? Raça foi o termo corrente para aludir-se à história, ao passado e à herança – tudo aquilo que deveria ser esquecido, corrigido e redimido em nome de um futuro eugênico para o país. A eugenia seria a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno que envolveria médicos, educadores e juristas.

Ora, na interpretação dos médicos brasileiros, negros e indígenas não eram somente inferiores, mas também sua miscigenação com o branco contribuía para degeneração da "raça neolatina". A ênfase no combate aos vícios, que se verifica nos programas de ensino de moral e cívica, nas primeiras décadas do século XX, tem a influência desse pensamento médico. Tais vícios deveriam ser combatidos desde a infância. A escola, e não a caserna[213], evitaria a degeneração da raça.

A ênfase no papel da educação indica que no seio do pensamento eugenista consolida-se a posição de que seria possível "corrigir" as raças "inferiores". A metáfora da nação como um corpo biológico, cujo processo de transformação poderia não só ser observado e descrito, mas, sobretudo, ajustado e adequado aos projetos civilizatórios, perpassava o discurso das elites políticas e intelectuais no país durante as primeiras décadas do século XX.

A solução através do "branqueamento"

Desde meados do século XIX, as elites brasileiras preocupavam-se com o futuro do país, dado sua heterogeneidade racial e cultural. Eram elas influenciadas pelas teorias racistas, europeias e norte-americanas, então em voga. Teorias estas que postulavam

213 Nesse período, diferentes setores da sociedade brasileira, por diferentes motivos, conferiam à educação um papel fundamental na modelagem da população brasileira. As posições eram das mais diversas. Olavo Bilac advogava o ingresso no exército como solução. Os debates sobre o papel do exército, ver Baía Horta (1994).

uma hierarquia entre as raças e colocavam nos seus patamares mais baixos os povos orientais e negros.

No final do século XIX, chegava-se a uma solução conciliatória: o Brasil deveria aspirar ao progresso "branqueando" sua população. Para tal, fazia-se necessário "importar" levas de trabalhadores europeus e, ao final de algumas gerações, com a miscigenação, teria-se, aqui, uma nova raça branca, a "raça brasileira". Tendo o Brasil uma população predominantemente negra e indígena, suas possibilidades de construir a modernidade e o progresso, diziam, eram praticamente nulas.

A existência concreta de negros e mestiços instruídos nesse período era vista comumente como "a exceção que confirmava a regra". Afrânio Peixoto era um dos que divulgava esse tipo de juízo. Seria verdadeira tal assertiva? De alguma maneira, antes e depois da Abolição da escravatura, escravos e forros, negros e mestiços encontraram maneiras de obter instrução ou, pelo menos, incentivar sua descendência a obter instrução (QUEIROZ, 1977, p. 647-663). Temos as referências de intelectuais negros ou mestiços, como Cruz Lima, André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Lima Barreto, mas também anônimos ou pouco conhecidos, como Dom Obá II D'África (SILVA, 1997).

Mesmo antes da abolição, já tínhamos um significativo número de libertos. Aproximadamente 95% da população negra no Brasil era livre, à época da abolição do cativeiro. O 13 de maio de 1888 trouxe a liberdade para 723.000 escravos, numa população de 12 milhões de pessoas que aqui viviam (REIS, 2000). Hebe Mattos (1998) descreve a diversidade de ocupações econômicas dos libertos no interior do estado do Rio de Janeiro e no Sul de Minas Gerais. Eram jornaleiros, camaradas, capatazes, pequenos sitiantes, costureiras. Esforçavam-se para adotar as condutas simbólicas dos homens livres, o casamento oficial, o registro dos filhos etc. Esses libertos teriam dado origem a uma pequena classe média de artesãos e, mesmo, de pequenos funcionários. Negros e mestiços representavam 37,3% da população

carioca em 1890[214]. Parte dessa população esteve nucleada espacialmente até os primeiros anos do século vinte, na Pequena África[215]. A maioria dos habitantes desse espaço se dedicava a ocupações manuais. Contudo, havia uma parcela feminina desses grupos que se dedicou a ocupações econômicas, que lhes traziam ganhos um pouco maiores, possibilitando-lhes, pelo menos em tese, contribuir para que sua descendência adquirisse um nível mínimo de estudos.

Parte-se do suposto que não eram as condições econômicas ou a maior ou menor pobreza que colocava obstáculos ao ingresso às profissões de maior valor simbólico, como o de professora ou a de escritor. Abolida a escravidão, transformados todos em cidadãos, a contraposição à igualdade formal entre brancos e negros foi reinventada através da desigualdade no âmbito da cultura. A hierarquização ocupacional, antes de ser reflexo de condições econômicas, era fruto do mesmo tipo de diferenciação cultural. A distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada a nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças.

Assim como a aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiúra eram construções simbólicas da "superioridade" e "inferioridade" raciais. Também as representações sobre a "pouca" inteligência de negros e mestiços, sua "incapacidade" para estudos mais aprofundados etc., fazem parte de um conjunto de representações sociais, originárias da difusão das teorias racistas em voga no século XIX. No período histórico abrangido por esta pesquisa, essas representações estavam muito presentes. O que não significa que ainda não o estejam.

O esforço em obter e galgar profissões de maior prestígio esbarrava, quase sempre, na resistência em aceitar que o negro "saísse do seu lugar". Tem-se um exemplo disso quando Lima Barreto, através de seu duplo, o escrivão Isaías Caminha, reproduz o drama

214 DAMÁZIO, 1992, p. 34. Segundo esta autora, o censo de 1906 não comportava o item raça.

215 SILVA (1997, p. 81-84). Eram as comunidades dos distritos de Santana, Cidade Nova, Santo Cristo, Saúde e Gamboa. As ocupações femininas registradas pelo autor são costureiras, doceiras, quitandeiras, vendedoras de tabuleiro, confecção de fantasias para o carnaval e peças de teatro etc.

daquelas pessoas negras que aspiravam ingressar no mundo letrado e encontravam toda sorte de resistência e de "má vontade" velada:

> Verifiquei que, até o curso secundário as minhas manifestações, quaisquer; de inteligência e trabalho, de desejos e ambições, tinham sido recebidas, senão com aplauso ou aprovação, ao menos como cousa justa e do meu direito; e que daí por diante, dês que me dispus a tomar na vida o lugar que parecia ser de meu dever ocupar, não sei que hostilidade encontrei, não sei que estúpida má vontade me veio ao encontro, que me fui abatendo, decaindo de mim mesmo, sentindo fugir-me toda aquela soma de idéias e crenças que me alentaram na minha adolescência e puerícia.
>
> Cri-me fora de minha sociedade, fora do agrupamento a que tacitamente eu concedia alguma cousa e que em troca me dava também alguma cousa. (LIMA BARRETO, 1984, p. 17).

De fato, a convicção de que não brancos eram inferiores e que o branqueamento da população brasileira era algo desejável e, mesmo, imprescindível, frequentou o debate das elites de forma intensa. Porém, só traduziu-se em políticas na medida em que a configuração de forças no Estado brasileiro, mesmo na Primeira República, deu margem a uma intervenção social mais sistemática. Na medida em que essas intervenções foram sendo racionalizadas, aumentava o número de seus beneficiários, é o caso do aumento de vagas na escola pública. Em igual medida, foi-se definindo o *como*, através de que formas, os beneficiários seriam atingidos. E, finalmente, também, estabeleceram-se *quem* seriam os agentes dessas intervenções: no caso da educação, as professoras primárias. A figura dessa agente social, a professora primária, foi construída desde a proclamação da República (MÜLLER, 1999a).

A pregação eugenista

Afrânio Peixoto[216] foi um dos médicos brasileiros que se colocou em condições de melhor *apresentar* e *representar* as raças brasileiras. Ele via nas práticas eugênicas a solução para a heterogeneidade étnica e racial da população brasileira:

> [...] Impedir, se possível. Se não consertar. **Como um plantador escolhe suas melhores sementes e um criador os melhores reprodutores, também o Estado se** interessará pela sua formação, mais que sua indústria, sua vida. Não olhará a quantidade [...] consertar biologicamente com a cirurgia endócrina, os enxertos. Consertar, refazendo, melhorando, numa acertada bioplástica e não podrão mais ser anormais. Consertar sociologicamente, adaptar à comunidade, como diz Adler [...] pela psicologia, profunda ou superficial, pela pedagogia, pela educação, reeducação, fazendo e refazendo homens sociáveis, honestos, bons, homens *econômicos* e justos e, não poderão ser mais criminosos.

Mas não era somente Afrânio Peixoto que deblaterava sobre a composição racial da população brasileira. Frota Pessoa (1924), em texto sobre a educação, afirmava enfaticamente:

> Nossa educação cívica se há de cimentar pelo conhecimento das instituições nacionais, pelo estudo de nossa história e tradições, pela previsão do nosso destino, **e pela confissão corajosa de nossos vícios de raça e de organização social e política**. (FROTA PESSOA, p. 131, grifos meus).

O que ele estava querendo dizer quando se referia à “confissão corajosa de nossos vícios de raça”? Era a velha preocupação das elites brasileiras influenciadas pelas teorias racistas, relativas à heterogeneidade racial do povo brasileiro.

216 Também professor da Escola Normal e da Instrução Pública

Em outra oportunidade, Afrânio Peixoto (1937) investe contra os "mulatos" e as "mulatas". Nessa ocasião, seu interlocutor preferencial eram os setores da Igreja católica que defendiam a igualdade da espécie humana, embora o argumento fosse claramente racista:

> Com raras exceções. As elites e o povo estão de acordo comigo. O chamado nacionalismo sustenta-se com o apoio dos mulatos. Estes, que são filhos de brancos e de negras, odeiam seus progenitores. **O futuro do Brasil pertence à raça branca**. Vivem principalmente pelos sentidos, os mulatos. As mulatinhas constituem uma espécie amorosa talvez sem par no mundo. A atração que exercem, sendo encantadoras, exige certa cautela. (grifos meus).

A citação que se segue fazia parte, segundo ele, de anotações de aula que ministrou em 1917, na Faculdade de Medicina. Nota-se, talvez, uma pregação em favor da experimentação científica com pessoas negras que, possivelmente, não deve ter encontrado ressonância no meio médico:

> Hoje em dia muitos dos brancos do Brasil, de pele e cabelo, por certo índices, não escapariam ao labéu colorido [...] um índice, por exemplo, nático, ou relativo às volumosas nádegas, denunciam o sangue negro ainda concentrado de muita branca ou morena bonita do Brasil. Aos antropologistas proporia um índice, por exemplo, índice-nático, isto é, o circuito maior das nádegas, o perímetro nático, multiplicado por 100, dividido pela altura: índice nático = n x 100 os números seriam maiores, a medida da concentração de sangue negro. (PEIXOTO, 1937).

É interessante notar como corpos individuais, e particularmente os das mulheres negras, ficaram fora de certas modalidades de experimentação científica, à exceção da citação acima, quando Afrânio Peixoto menciona o tal índice nático. As mulheres só figuraram em narrativas de caráter ficcional, nas quais moralidade, exotismo e erotismo podem ser expressos através de uma linguagem e um

estilo subjetivo. É o que se pode perceber na tese de João Batista de Lacerda (1911), apresentado em um encontro internacional realizado em Londres:

> Mesmo não podendo dizer, baseado em suas formas e linhas, que os mestiços sejam exemplos de beleza, é todavia verdadeiro que entre o sexo feminino sobretudo, encontram-se tipos de formas graciosas e bem proporcionais. *Os instintos voluptosos são bastante desenvolvidos entre a maioria, e se apresentam no olhar lânguido, os lábios grossos, no tom indolente e levemente arrastado na voz.* (grifos meus).

No entanto, a referência erotizada ao "olhar lânguido" das mulheres de cor, na apresentação de João Batista de Lacerda, não era comum entre a primeira geração de antropólogos nacionais. Entretanto, entre os médicos era mais comum a interpretação misógina de Afrânio Peixoto. Contudo, vale mencionar que aos corpos dos homens negros eram atribuídas a força física e a sexualidade exacerbada.

A negação do corpo negro

Através de um de seus mais importantes propagandistas, Dr. Renato Kehl, será possível entender melhor as relações indivíduo e raça nesse período e, da mesma maneira, a construção e a reiteração de imagens negativas e estereotipadas sobre o corpo negro. Segundo ele, o mestiçamento era a causa do grave problema que grassava o caldeamento étnico no Brasil. Caberia às elites advertir, aos menos favorecidos, quanto aos problemas decorrentes de matrimônios mistos, propagando as vantagens do casamento dentro da mesma raça. Kehl era pessimista quanto ao futuro do Brasil: "Para ele a miscigenação racial conduzia o Brasil para uma catástrofe. [...] Assim, somente com procedimentos eugênicos, como a educação higiênica e a esterilização, o país poderia tornar-se uma nação moderna e próspera. A esterilização deveria ser aplicada de forma compulsória e permanente" (SANTOS, 2005), citando Renato Kehl,

> Esta proposta nós a apresentamos sem qualquer intuito nacionalista, nem qualquer preconceito de raça. Entendemos que a mestiçagem é dissolvente, desmoralizadora e degradante, prejudicando, portanto o espírito superior visando a procriação eugênica. É indiscutível o antagonismo e mesmo a repulsa sexual existente entre indivíduos de raças diversas. Só motivos acidentais ou aberrações mórbidas fazem unir-se, um homem branco com uma negra ou vice-versa. E o produto desse conúbio nasce estigmatizado não só pela sociedade, como, sobretudo, pela natureza [...]

Em *A cura da fealdade*, publicado em 1923, Kehl especifica suas proposições aliando as leis de Galton a uma concepção estética da conformação fisiológica dos indivíduos. Segundo critérios eugênicos, a normalidade consistia na conjunção da perfeição somática com a perfeição psíquica. A categoria normalidade guardaria, então, proximidade com os conceitos de saúde e beleza.

Ainda que atento aos referenciais antropométricos, Kehl se ocupou com a divulgação da necessidade de se promover uma política de embelezamento da população. Para isso, estabeleceu uma classificação própria de beleza feminina e masculina, na qual distinguia formas e tamanhos perfeitos e imperfeitos. Nas mulheres, as noções de harmonia, graça e leveza qualificariam diferencialmente a proporcionalidade física:

> [...] representam defeitos muito desgraciosos, tornozelos, punhos, joelhos, cotovelos muito grossos. *A delicadeza dessas saliências é sinal de pureza da raça*. Articulações grossas, ossos espessos, pés e mãos exageradamente fortes são próprios de indivíduos criados nos trabalhos pesados, ou que praticam exercícios demasiados. [...] é necessário não confundir delicadeza das partes com a fraqueza própria dos raquíticos e *degenerados.* (Ibidem, grifos meus).

Outro médico, Alexandre Tepedino, publicou um livro dedicado especialmente às mulheres:

> Fazer boa eugenia, é modificar a argamassa humana, é transformar o tipo étnico. Incalculáveis serão os benefícios que advirão dessa vitória. A biologia, a etnologia, a eugenia, se aliam para a formação do indivíduo [...] a realidade social e política são resultantes de fatores bem orientados, bem controlados. O caráter, lenta e gradativamente, se plasma. Governantes e governados são produtos da mesma argila, em formação... é à eugenia, é à instrução, é à cultura que se deve recorrer. *O problema estrutural do Brasil é também um problema genético* (ibidem, grifos meus).

É bem verdade que, vinda da literatura, também era estigmatizado o fenótipo da mulher negra, a exemplo de Júlia Lopes de Almeida, a escritora famosa, proclamava a necessária (?) infelicidade da mulher negra:

> Para ser suprema a sua formosura ela terá os teus doces olhos azuis, tão cedo fechados, Elvira; e o teu riso alegre, Maria Laura; e a tua voz, Janan; e a tua bondade adorável, Marie; e as linhas do teu corpo, Alice; e a doçura da tua tez, Carlota! **Terá da negra Josefa, tão triste por não ser branca, a branca inocência**; e de vós todas, com que topei na minha infância, a garrula alegria e a trêfega imaginação. (ALMEIDA, 1906, p. 6, grifos meus).

Outras abordagens ligavam a raça à saúde mental. Um psiquiatra, Porto Carrero relacionava tantos os defeitos físicos quanto os "caracteres da raça":

> Em nosso país é fácil observar o sentimento de inferioridade por motivo de raça. Apesar da mestiçagem intensa ninguém quer ser mestiço: o meio branco ou semibranco, de aparência longinquamente caucásica torna-se hostil aos que tenham leves sinais antropológicos da raça negra. Essa hostilidade do meio gera muitas vezes nos negros e mulatos um sentimento de inferioridade que leva alguns a disfarçarem os ca-

> racteres raciais e em outros determina uma revolta íntima que transborda em azedume, em sadismo, quando não busca compensação em idéias protéticas de grandezas.

Esse levantamento parcial da literatura produzida no início do século XX aponta para o estabelecimento de um campo comum de observação/atuação que envolveu um modo particular de apreensão sobre a população negra e, em especial, sobre a mulher negra. A permanência e consolidação dessa representação só foram possíveis porque inventada, reiterada e aludida, primeiramente, pelo pensamento médico, de grande poder social, e pelo poder de legitimar saberes e conferir-lhes sentidos sobre indivíduos e grupos sociais e raciais. Não obstante, não só os médicos eugenistas contribuíram para essa formação discursiva, que apreendeu a população negra de forma tão negativa. Outros intelectuais se dispuseram a contribuir e a engrossar o feixe de enunciados que impuseram discursos e práticas demarcadoras de espaços sociais dos grupos raciais minoritários, conferindo-lhes o lugar de *outsiders* em sua própria sociedade. A imprensa também foi uma agência poderosa na difusão dessa formação discursiva contra mulheres negras. Ver, por exemplo, Nepomuceno (2008), que apresenta o papel da imprensa carioca nos anos de 1920, na reprodução de preconceitos e estereótipos contra artistas negras

A legitimação da inferioridade apresentava-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas, tais como a erotização da imagem da mulher negra, o par antagônico racializado: beleza (branco)/feiura (negro). A aliança com a pedagogia traduziu essa reiteração em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam professoras e alunos negros. A partir dessa aliança, são reconfiguradas ideias que orientaram tanto os discursos oficiais quanto as práticas educativas, terminando por atingir o grupo negro. Processo semelhante institucionalizou representações negativas acerca das mulheres negras brasileiras.

Um dos usos pragmáticos dessa formação discursiva pode ser encontrado em algumas formulações da reforma da instrução pública no Distrito Federal, que leva o nome de seu autor. Vê-se na reforma Fernando de Azevedo, realizada em 1927, a presença das ideias de hierarquização racial. Tal reforma estabeleceu os seguintes critérios para o ingresso, na Escola Normal, quando as candidatas deveriam

- ter concluído o curso complementar, anexo à Escola Normal;
- ser aprovadas nos testes de idade mental adulta e não ser portadoras de moléstias transmissíveis ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério.

Além desses critérios, o Regulamento do Ensino determinava que, para o acesso ao curso complementar, deveria ser dado preferência ao sexo feminino. Para cursá-lo, as candidatas deveriam ter cumprido os cinco anos de ensino primário e ser naturais do Distrito Federal. Uma moça que tivesse nascido em outra cidade do mesmo estado, Niterói, por exemplo, já não poderia frequentar a Escola Normal.

A partir de 1932, outros requisitos foram formulados: idade, entre 18 e 28 anos, condições de saúde (ausência de doença contagiosa ou repugnante, de defeito físico ou psíquico incompatível com o exercício docente, comprovante de vacinação antivariólica e antitífica). Além disso, a moça deveria comprovar possuir hábitos higiênicos e de personalidade (boa conduta social e vocação individual e familiar - pais, tios ou irmãos no magistério). Segundo Diana Vidal (1995), esses critérios foram contemplados quando da normalização do regime de admissão:

> [...] exame de saúde, seguido de exames laboratoriais complementares; teste de inteligência, baseado nos testes usados pelo exército norte-americano na Primeira Guerra [...] adaptado para o Brasil; prova escrita sobre conteúdos de Aritmética e Português (caligrafia e ortografia eram avaliados); prova oral versando sobre Aritmética, Português, Ciência, Geografia e História Pátria e, finalmente, exame de desenho composto por cópia do natural. Candidatas

> que apresentassem problemas odontológicos eram admitidas condicionalmente, tendo a obrigação de sanar as deficiências identificadas, para tanto seu representante legal assinava um termo de compromisso [...] Corpo perfeito, biológica e psicologicamente, era condição imprescindível para o ingresso. O exame de saúde era eliminatório e estendia-se a todas as candidatas, porque o primeiro exame a ser efetuado. Compunha-se das seguintes fases:
> a) declaração prestada por representante legal do candidato;
> b) exame das vestes, pele e pelos, seguido de anotação de peso, estatura e fonação, com especial atenção à vista;
> c) exame do esqueleto, articulações, sistema nervoso e aparelho de mastigação (dentes).

Os critérios de exame médico foram revistos por várias juntas médicas, intentando sua uniformização para assegurar igualdade de julgamento. Toda essa discussão revelava a dificuldade da definição do que era considerado normal: "As discrepâncias de avaliação ocorriam em virtude da própria impossibilidade de fixação de critérios extremamente precisos definindo o saudável" (VIDAL, 1995, p. 88).

Para concluir, no que se refere ao Distrito Federal, o acesso ao magistério público primário foi sendo restringido cada vez mais. Como se a professora primária, além de ter todas as virtudes também tivesse que ter a aparência física e social de uma nação que não éramos, nem o somos até hoje. As informações obtidas nas pesquisas sugerem que, desse período em diante, tornava-se quase impossível o ingresso de moças negras no magistério público carioca. Não é obra do acaso, nem por falta de condições intelectuais, que quase não se vê alunas não brancas nas antigas fotos do Instituto de Educação. Não aparecia mais a figura da "degeneração da raça", ou da "inferioridade de negros e mulatos". Essas representações englobadoras, a partir daí, surgiam em outras entidades como "perfeição física" e "psicológica".

Evidentemente, a ênfase dada à aparência física do magistério vinha institucionalizar a aspiração de nossas elites quanto ao bran-

queamento da nossa população. A citação a seguir é de Fernando de Azevedo (1996) e não difere muito do pensamento social da época:

> A admitir-se que continuem negros e indígenas a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa - cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa - a da atmosfera de sua própria civilização.

É verdade que os juízos emitidos por Fernando de Azevedo são bastante coerentes com sua época. A diferença entre ele e outros intelectuais que partilhavam as mesmas opiniões é que foi Azevedo quem estabeleceu as políticas de acesso ao magistério, que restringiram as oportunidades das moças negras. Entretanto, esse vaticínio se realizou quanto às ocupações dos postos de elite. O magistério carioca, possivelmente o brasileiro, passou décadas sendo reserva de mercado apenas dos professores brancos. Ainda hoje, professores negros são minoria (TEIXEIRA, 2006) em todos os graus de ensino, mesmo no ensino primário, que é o grau de ensino mais mal remunerado. É branco o magistério, como de resto são brancos praticamente todos os setores da elite brasileira.

Referências

ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Livro das Donas e Donzelas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1906.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed., Rio de Janeiro; Brasília-DF: EdUFRJ; EdUnB, 1996.

BAÍA HORTA. José Silvério. **O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia:** a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1994.

BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Ática, 1984.

CARVALHO, José Murilo. Brasil: nações imaginadas. **Antropolítica**: revista contemporânea de Antropologia e Ciência Política, Niterói v. 1, n. 1, jun. 1995.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. **Intenção e Gesto**: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro (1927-1942). Rio de Janeiro : Arquivo Nacional, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAMÁZIO, Silvia F. **Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1996.

LACERDA, João Batista de. "Réplica à crítica da memória sur les métis au Brésil". In: **Congresso Universal das Raças**. Rio de Janeiro, p. 85-101, 1911.

KEHL, Renato. **A cura da fealdade**: eugenia e medicina social. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.

KEHL, Renato. **Pais, médicos e mestres**: problemas de educação e hereditariedade. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939.

MARTINS, Angela de Souza. **Dos Anos Dourados aos Anos de Zinco**: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, FE/UFRJ, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MÜLLER(a), Lúcia. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues, Professoras Negras na Primeira República In OLIVEIRA, Iolanda (Coord.) **Relações Raciais e Educação**: alguns determinantes (Cadernos Penesb, 1). Niterói: Intertexto, 1999. p. 21-68.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Hemeterio José dos Santos. In FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader Medeiros (Orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro; Brasília: EdUFRJ; INEP, 2002.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues, Professoras Negras na Primeira República: história de um branqueamento. In OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEPOMUCENO, Nirlene. Quem haverá que não conheça a Rosa Negra?: presença e "apagamento" de mulheres negras na indústria do divertimento na Capital Federal dos anos 1920 In: CARVALHO, Marília Pinto de e PAHIM PINTO, Regina (Orgs.). **Mulheres e Desigualdades de Gênero**. São Paulo: Contexto, 2008. (Série Justiça e Desenvolvimento/IFP-FCC)

PESSOA, Frota. **A Educação e a Rotina**: teses heterodoxas, Rio de Janeiro: Livraria Leite Ribeiro, 1924.

PEIXOTO, Afrânio. **Clima e saúde:** introdução bio-geografica à civilização. Rio de Janeiro: Nacional, 1938 (Biblioteca Pedagógica Brasiliana).

PEIXOTO, Afrânio. (1933). **Criminologia**. Rio de Janeiro: Guanabara.

PEIXOTO, Afrânio. **Minha terra e minha gente.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Coletividades negras: ascensão socioeconômica dos negros no Brasil e em São Paulo, **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 647-663, jun. 1977.

REIS, João José. Presença Negra: conflitos e encontros. In: **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro : IBGE, 2000.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Ricardo Augusto dos Santos. Quem é bom, já nasce feito? Uma leitura do Eugenismo de Renato Kehl (1917-1937) In: **Revista Intellectus.** Rio de Janeiro: UERJ. Ano 04, v. II, 2005. acessado em 15/07/2006 em <www2.uerj.br/~intellectus>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Cap. 4: Os institutos históricos e geográficos: guardiões da história oficial, p. 99-133.

SILVA, Eduardo. **Dom Obá II d'Africa, o Príncipe do Povo**: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SKIDMORE. Thomas. (1976). **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TEPEDINO, Alexandre. **Alma e beleza**. Rio de Janeiro: s.ed., 1931.

TEIXEIRA, Moema De Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos In OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: EdUFF; Quartet, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-37). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1995.

Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção

Sabrina Moehlecke[217]

A redemocratização no Brasil é ainda um processo recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas. Uma delas refere-se à permanência de condições adscritas, isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política.

Dados sobre discriminação e desigualdades nessas diferentes áreas têm sido sistematicamente divulgados nos últimos anos, nacional e internacionalmente, e a questão não é mais novidade. Contudo, no campo da política, são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas.

Uma das propostas que surgiram como resposta a tais questões foram as políticas de ação afirmativa, também designadas “política de cotas”, “reserva de vagas”, “ação compensatória”, veiculando, à época, uma experiência relativamente nova no debate e na agenda pública brasileira. Ainda que hoje o tema já não seja mais tão desconhecido quanto a quinze anos atrás, continua gerando muitas polêmicas. Desse modo, entende-se que, antes de assumir uma posição favorável ou contrária a essas políticas, é importante entender melhor em que consistem essas iniciativas, conhecer um pouco mais sobre sua história e os principais debates que elas suscitaram quando de sua construção no Brasil.

---

217 Esse texto reproduz, em sua essência, um artigo que escrevi em 2002, intitulado “Ação afirmativa: história e debates no Brasil”, quando do início da expansão das ações afirmativas enquanto políticas públicas no Brasil. No contexto atual, foi incluído no presente livro como uma referência histórica acerca do processo de construção dessas políticas em nosso país.

O que é Ação Afirmativa?

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que, em grande parte, reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas.

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui em importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civís, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Os Estados Unidos completam quase cinquenta anos de experiências, o que oferece boa oportunidade para uma análise de longo prazo do desenvolvimento e impacto dessa política.

Contudo, a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão "ação ou discriminação positiva". Em 1982, a "discriminação positiva" foi inserida no primeiro "Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades" da Comunidade Econômica Europeia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).

Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações

a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos, como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política.

Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento ao médio prazo.

Estabelecidos esses pontos iniciais, podemos tratar das definições propriamente ditas do que seria a ação afirmativa. Barbara Bergmann (1996, p. 7) entende, de maneira ampla, que:

> Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas - aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos - em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Segundo os anais do documento "Perspectivas internacionais em ação afirmativa", resultante de um encontro de pesquisadores ocorrido em agosto de 1982, no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio, na Itália, a ação afirmativa pode ser uma preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio, riqueza (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 209).

Essas definições introduzem a ideia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não. Mas, por que deveríamos agir dessa forma, o que justifica semelhante política?

Antonio Sergio Guimarães (1997) apresenta uma definição da ação afirmativa baseado em seu fundamento jurídico e normativo. A convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressando uma crítica ao formalismo legal que também tem fundamentado políticas de ação afirmativa. Estas consistiriam em "promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente". (GUIMARÃES, 1997, p. 233). Além disso, a ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. Desse modo, ela surge "como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres" (GUIMARÃES, 1997, p. 233), justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito. Essa definição sintetiza o que há de semelhante nas várias experiências de ação afirmativa, qual seja, a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu. Na explicitação desse objetivo, também se diferencia de práticas discriminatórias raciais, étnicas ou sexuais,

que têm como fim estabelecer uma situação de desigualdade entre os grupos.

No material desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra no Brasil, encontramos essa distinção, em que a ação afirmativa é definida como uma medida que tem como objetivo:

> [...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (SANTOS, 1999, p. 25).

William L. Taylor, participante da Conferência de Bellagio, esforça-se por diferenciar o conceito de ação afirmativa de outros conceitos, como reparação e redistribuição:

> O primeiro, necessariamente, inclui como beneficiários de seus programas todos os membros do grupo prejudicado. O segundo, por sua vez, pressupõe como critério suficiente (ou mesmo exclusivo) a carência econômica ou socioeconômica dos membros do grupo em questão, independentemente dos motivos dessa carência. A ação afirmativa diferenciar-se-ia, no primeiro caso, porque "...em programas de ação afirmativa, o pertencimento a um determinado grupo não é suficiente para que alguém seja beneficiado; outros critérios iniciais de mérito devem ser satisfeitos para que alguém seja qualificado para empregos ou posições." Já em relação à redistribuição, ela distingue-se por configurar-se em medida de justiça, a qual constitui-se em argumento legal para seu pleito, tal como a jurisprudência norte-americana a consagrou. (CONTINS, SANT'ANA, 1996, p. 210).

E a ação afirmativa teria:

> [...] como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discrimi-

> nação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho. (CONTINS, SANT'ANA, 1996, p. 210).

De acordo com essa distinção, não basta ser membro de um grupo discriminado; é necessário que, além disso, o indivíduo possua determinadas qualificações. Esse é um importante aspecto da ação afirmativa e tem suscitado algumas controvérsias que discutiremos posteriormente. Outro ponto que Taylor estabelece é que a ação afirmativa não é especificamente uma política compensatória redistributiva, pois ela exige que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência da discriminação racial, étnica ou sexual, seu problema central. Mas, como determinar essa relação (entre discriminação e desigualdades sociais de alguns grupos) diante da complexidade das relações sociais e da permanência histórica de algumas estruturas na sociedade?

O estudo histórico de James Jones Jr. (1993) traz uma contribuição à questão da relação entre discriminação e desigualdades sociais, ao separar o que chama de conceito antigo e moderno de ação afirmativa. No primeiro, ela seria uma reparação pós-sentença ou parte do processo de sentença. A reparação somente passaria a existir depois que as partes tivessem julgado o problema perante os tribunais e que admitissem que um erro foi cometido. Esse poder de reparação envolveria dois aspectos: a) o poder dos tribunais para garantir a reparação daqueles identificados como vítimas da conduta do acusado; b) o poder e o dever dos tribunais de emitir tais ordens para assegurar a conformidade com a lei no futuro. Nesse sentido, é uma reparação prospectiva, baseada na identificação de uma violação da lei e dos seus culpados e vítimas.

O segundo conceito, que Jones Jr. entende como conceito moderno, teria como eixo o Plano Revisado da Philadelphia, utilizado nos Estados Unidos em 1969. Nele, existe a intenção de remediar uma situação indesejável socialmente, porém a questão não é formulada em termos da identificação individual de culpados e vítimas; ela

relaciona-se, antes, à conformação de um problema social existente. Para que os Estados possam adotar programas de ação afirmativa não é necessário que as mesmas impliquem o próprio Estado ou uma instituição local na discriminação. É suficiente demonstrar que a instituição teve uma participação passiva num sistema de exclusão racial praticado por outros elementos da economia.

Como observa Jones Jr. (1993, p. 349):

> [...] ambas estão dirigidas para remediar uma situação considerada socialmente indesejável. Na primeira, a situação foi considerada pela corte uma violação da lei existente. Na segunda, uma agência legislativa ou executiva determina que algum problema merece uma atenção especial.

Entretanto, Jones Jr. omite uma diferença fundamental entre os dois conceitos, antigo e moderno, importante de ressaltarmos:

> No primeiro caso, existe uma pessoa que foi vítima de um tratamento discriminatório, comprovado em Corte; no segundo, existem pessoas que têm grande probabilidade estatística de virem a ser discriminadas, por pertencerem a um grupo. No primeiro caso, a ação é reparatória; no segundo, é preventiva, ou seja, procura evitar que indivíduos de certos grupos de risco tenham seus direitos alienados. (GUIMARÃES, 1999, p. 154).

Nessa distinção, a segunda ação prescinde de um julgamento individual de um caso específico como, por exemplo, de discriminação racial. Ela poderia ser uma ação preventiva, adotada por instituições, baseada numa análise que indique uma situação social desfavorável de determinado grupo ao longo do tempo.

Bergmann (1996) introduz outra dimensão possível dessas políticas - a diversidade, tema que tem recebido especial atenção na área educacional. De acordo com a autora, existiriam três ideias por trás da ação afirmativa. As duas primeiras seriam a necessidade de combater sistematicamente a discriminação existente em certos

espaços na sociedade, e de reduzir a desigualdade que atinge certos grupos, como aquela marcada pela raça ou gênero. Uma terceira proposta envolveria a busca da integração dos diferentes grupos sociais existentes por meio da valorização da diversidade cultural que formariam. Essa ideia tenta conferir uma identidade positiva àqueles que antes eram definidos pela inferiorização e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

As posições apresentadas procuraram introduzir os principais aspectos envolvidos e em debate na definição de políticas de ação afirmativa. Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

A construção das ações afirmativas no Brasil[218]

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza e baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita (MUNANGA, 1996). Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. Observar o modo como políticas que respondam a essas demandas vão sendo constituídas e as implicações que trazem para

218 Na ausência de um consenso na sociedade brasileira sobre qual o melhor termo a ser utilizado, utilizaremos a expressão "ações afirmativas", no plural, no intuito de indicar a diversidade de propostas existentes no país.

a sociedade, exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis (GUIMARÃES, 1999). Seguindo a linha dessa proposta, indicaremos algumas das discussões e acontecimentos que influíram na forma como ações afirmativas estão sendo delineadas, hoje, no Brasil, especialmente aquelas voltadas para a questão da discriminação e desigualdades raciais.

O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas, data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p. 222). Entretanto, tal lei não chega a ser elaborada.

Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma "ação compensatória", que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam.

O momento é de reorganização e mobilização do movimento negro, que procura denunciar o "mito" da democracia racial e pressionar o Poder Público para que responda aos problemas raciais existentes no país. Em 1984, o governo brasileiro, por decreto, considera a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país; em 1988, motivado pelas mani-

festações por ocasião do Centenário da Abolição, cria a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra.

No mesmo ano é promulgada a nova Constituição, que traz em seu texto novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. O Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, capítulo II - Dos Direitos Sociais, artigo 7o, estabelece como direito dos trabalhadores, a "proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei". E o Título III - Da Organização do Estado, capítulo VII - Da Administração Pública, no seu artigo 37, estabelece que "a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão". Esse trecho é interpretado por alguns juristas como prova da legalidade das ações afirmativas, questão que analisaremos adiante.

Esse conjunto de iniciativas no âmbito do Poder Público indica um parcial reconhecimento da existência de um problema de discriminação racial, étnica, de gênero e de restrições em relação aos portadores de deficiência física no país, sinalizado por meio de algumas ações. Entretanto, estas ainda são muito circunstanciais e políticas mais substantivas não são implementadas.

A década de 90 traria alguma mudança. Em 1995, encontramos a primeira política de cotas adotada nacionalmente. Através da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. Essa ideia tem origem em uma experiência semelhante utilizada anteriormente no Partido dos Trabalhadores[219], em 1991, e na Central Única dos Trabalhadores - CUT[220] -, em 1993, decorrente de reivindicação e pressão do movimento feminista.

---

219 A cota mínima de 30% de mulheres nas direções partidárias foi aprovada no 1º Congresso do PT, realizado entre 27 de novembro e 1º de dezembro de 1991. As direções estaduais e municipais foram renovadas pela primeira vez com o dispositivo das cotas em 1992 e a direção nacional em 1993 (Godinho, 1996).

220 Para maiores informações sobre a adoção das cotas na CUT, ver: Delgado, 1996.

No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público. O esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra pode ser observado no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento ao governo federal, e que inclui, dentre suas sugestões: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; "assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas" (MARCHA ZUMBI, 1996).

O Presidente da República recebe esse documento em 20 de novembro de 1995, data em que institui, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI -, para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo, seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito.

Alguns tratados internacionais também foram utilizados como estratégias de pressão de movimentos sociais em relação ao Poder

Público, para que este assumisse uma postura mais ativa no combate à discriminação. Um exemplo foi o uso da Convenção n. 111, da Organização Internacional do Trabalho - OIT -, concernente à discriminação em matéria de emprego e profissão, ratificada em 1968 pelo Decreto n. 62.150, em que o Brasil se compromete a formular e implementar uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho. Em 1992, diante do sistemático descumprimento dessa convenção, a CUT, em parceria com o CEERT[221], envia documento à OIT denunciando o Estado brasileiro. Como consequência, e depois de formalmente questionado pelo organismo, admite, em 1995, a existência do problema no Brasil e cria o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO - para implementar as medidas da convenção (SILVA JR., 1996). Formado por representantes do Poder Executivo e entidades sindicais e patronais, é vinculado ao Ministério do Trabalho e tem como finalidade definir programa de ações que visem ao combate à discriminação no emprego e na ocupação, propondo cronogramas, estratégias e órgãos de execução das ações.

No dia 13 de maio de 1996, é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos - PNDH -, pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos, que estabelece como objetivo, dentre outras coisas, "desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta", "formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra" e "apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva" (BRASIL, 1996, p. 30).

Em junho do mesmo ano, temos a realização do seminário Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias?, realizado no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA -, e, em julho, o seminário

221 Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT - é uma ONG do movimento negro de São Paulo, que tem como objetivo conscientizar democraticamente profissionais de recursos humanos e capacitar dirigentes sindicais para lidar com a questão racial nos locais de trabalho.

internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, promovido pelo Ministério da Justiça, em Brasília.

Mas em que consistiram as primeiras políticas de ações afirmativas voltadas para diminuir a discriminação e as desigualdades raciais? Na área educacional, pode-se perceber certa atenção do Poder Público no que concerne à questão racial, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Programa Nacional do Livro Didático e no manual Superando o racismo na escola. Entretanto, até final dos anos de 1990, ações voltadas à melhoria do acesso e permanência no ensino superior estavam restritas à sociedade civil. Essas atividades eram desenvolvidas por movimentos sociais, como o movimento negro, por parcerias deste com empresas privadas, apenas por empresas, por entidades ligadas à igreja ou por grupos de estudantes em universidades.

Dentre as experiências em prática no Brasil até 2001, podemos identificar três tipos de ações, não necessariamente excludentes entre si: a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia, alimentação e outros; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular[222].

Na esfera do Poder Legislativo nacional, encontramos propostas de ações afirmativas, especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Em 1993, temos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n. 1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os

---

222 Para uma análise mais detalhada das experiências existentes, ver: Moehlecke, 2000.

projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB).

Analisando o conjunto dos projetos, observamos que são apresentadas diferentes propostas: a concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que, além de pagar uma indenização aos descendentes de escravos, propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; a alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos.

Na definição dos grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios exclusivamente raciais/étnicos ou sociais, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os "negros", "afro-brasileiros", "descendentes de africanos", ou setores "etno-raciais socialmente discriminados", em que estaria incluída a população indígena. Há projetos específicos para a população denominada "carente" ou para os alunos oriundos da escola pública.

Sobre a proporção daqueles atingidos pelas leis propostas, não há um padrão nesse dimensionamento: alguns projetos definem todo o grupo especificado, racial ou social como beneficiário; outros, estabelecem um percentual, como 20% das vagas para alunos carentes, 10% das vagas para "setores etno-raciais discriminados", 45% dos recursos para "afrodescendentes"; 50% das vagas para alunos oriundos das escolas públicas; ou ainda uma percentagem proporcional à representação do grupo em cada região. A definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação – se nacional, estadual ou municipal –, necessitam incorporar diferenças regionais.

Dentre as justificativas que legitimam os projetos, encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e

a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios, implicando uma dívida do Poder Público para com esses setores.

Até o final dos anos de 1990, nenhum dos projetos de lei citados tinha sido aprovado ou implementado. Somente a partir de 2001 foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra, por decisão do Poder Público, seguindo a mesma linha dos projetos anteriores e tendo como base o sistema de cotas e a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade.

O Ministro do Desenvolvimento Agrário, por exemplo, assinou, em setembro de 2001, portaria que cria uma cota de 20% para negros na estrutura institucional do Ministério e do INCRA, devendo o mesmo ocorrer com as empresas terceirizadas, contratadas por esses órgãos. O Ministro da Justiça, em dezembro de 2001, assinou portaria que determina a contratação, até o fim de 2002, de 20% de negros, 20% de mulheres e 5% de portadores de deficiências físicas para os cargos de assessoramento do Ministério. O mesmo princípio será aplicado às empresas de prestação de serviços para o órgão federal. O Ministério de Relações Exteriores decidiu que, a partir de 2002, serão concedidas vinte bolsas de estudo federais a afrodescendentes que se preparam para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco, encarregado da formação do corpo diplomático brasileiro. Medidas semelhantes também são encontradas em outras instâncias.

No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrou em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Por meio de lei estadual, foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais sejam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas, selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio - Sade. Essa medida deverá ser aplicada em conjunto com outra, decorrente de lei aprovada em 2002, a

qual estabelece que as mesmas universidades destinem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos. No Paraná, o governo estadual regulamentou uma lei que garante três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena da região, a entrar em vigência também em 2002.

A avaliação do rumo de políticas tão recentes no Brasil, como o das ações afirmativas, tem necessariamente um caráter temporário e limitações provenientes do contexto político, social e econômico. Desse modo, o que apresentamos foi menos o que são em definitivo essas políticas e mais um retrato de sua forma e trajetória no início de seu desenvolvimento no país.

Algumas questões em debate

Considerando que as ações afirmativas continuam objeto de muitas polêmicas, torna-se relevante explorar os principais questionamentos que lhe foram feitos quanto de suas primeiras formulações.

A adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil caracterizaria a garantia de um direito ou o estabelecimento de um privilégio? Aqueles que as percebem como um privilégio, atribuem-lhes um caráter inconstitucional. Significariam uma discriminação ao avesso, pois favoreceriam um grupo em detrimento de outro e estariam em oposição à ideia de mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de "vencer por si mesmo". Para os que as entendem como um direito, elas estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação, porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Elas não seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa efetivamente existir. Seria, nesse caso, a sociedade brasileira a incapaz, e não o indivíduo; seria incapaz de garantir que as pessoas vençam por suas qualidades e esforços ao invés de vencer mediante favores, redes de amizade, cor, etnia, sexo.

O que está em disputa nessas posições são diferentes interpretações da Constituição e posturas distintas em termos normativos com relação às noções de igualdade e justiça. O princípio da igualdade perante a lei está presente nas constituições brasileiras desde o Império, passando por algumas transformações ao longo desse período; afinal, parte da população brasileira, escravizada, não era por ele contemplada em 1824. No que concerne às políticas de ação afirmativa, seria possível encontrar sustentação legal para sua aplicação ou elas seriam inconstitucionais, principalmente por ferirem o princípio da igualdade garantido na Constituição de 1988?

Em parecer elaborado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, a respeito do projeto de Lei n. 13, de 1995, apresentado pela senadora Benedita da Silva, que "dispõe sobre a instituição de cota mínima de 20% das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes", concluiu-se pela sua inconstitucionalidade e inadequação aos preceitos constitucionais. A iniciativa do projeto de oferecer melhores condições para o acesso de alunos carentes ao ensino universitário foi considerada meritória, todavia, entendeu-se que ela feriria as normas constitucionais, como a presente no artigo 5º. De acordo com o relatório, o princípio da igualdade, como igualdade perante a lei, que significa dizer "que a lei e sua aplicação tratam a todos igualmente, sem levar em conta distinções", sempre esteve presente nas constituições do país e a Constituição de 1988 manteria essa tradição. Dessa forma, o parecer afirma que a Constituição atual em nada alterou o princípio da igualdade e sustenta sua inconstitucionalidade utilizando a interpretação feita por Pontes de Miranda sobre o princípio "todos são iguais perante a lei" da Constituição de 1946:

> Para aquele ilustre jurista, o princípio "todos são iguais perante a lei", dito princípio de isonomia (legislação igual), é princípio de igualdade formal: apenas diz que o concedido pela lei a A, se A satisfaz os pressupostos, deve ser concedido a B, se B também os satisfaz, para que se não trate desigualmente a B. Tão saturada desse princípio está a nossa civilização que

> causaria escândalo a lei que dissesse, e.g., só os brasileiros nascidos no Estado-membro A podem obter licença para venda de bebidas no Estado-membro A. Só existem exceções ao princípio da igualdade perante a lei, que é direito fundamental, [...] quando a Constituição mesma as estabelece. (Brasil, 1997, p. 3)

As posições jurídicas que sustentam a constitucionalidade de políticas como as de ações afirmativas no Brasil, adotam uma perspectiva diversa, principalmente porque identificam mudanças significativas envolvendo normas de igualdade a partir da Constituição de 1988.

Na análise de Sérgio Martins com relação ao princípio da igualdade, a "Constituição de 1988 inaugurou na tradição constitucional brasileira o reconhecimento da condição de desigualdade material vivida por alguns setores e propõe medidas de proteção, que implicam a presença positiva do Estado". Assim o entende, pois, "para além da igualdade formal, a Magna Carta estabeleceu no seu texto a possibilidade do *tratamento desigual para pessoas ou segmentos* historicamente prejudicados nos exercícios de seus direitos fundamentais" (MARTINS, 1996, p. 206). Exemplo disso seria a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. Se admitirmos que o princípio de diferenciação para certos grupos já está contemplado constitucionalmente, a dificuldade residiria apenas em justificar a validade do mesmo tratamento a ser aplicado em outras áreas ou mesmo à população negra.

Celso Antonio Bandeira de Mello (1995) afirma que o princípio da igualdade perante a lei, como encontramos na Constituição Brasileira, não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma legal, mas exige que a própria lei não pode ser editada em desconformidade com a isonomia. O princípio da igualdade restringe um tratamento desuniforme às pessoas, mas, como observa o autor, é próprio da lei dispensar tratamentos desiguais, pois "as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas

por regimes diferentes" (MELLO, 1995, p. 12). Mas quais os limites da discriminação permitida pela lei?

Ao lembrar a afirmação de Aristóteles, segundo a qual a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, Mello entende-a como válida somente como um meio ou ponto de partida, mas não como objetivo a ser alcançado. Dessa forma, questiona-se sobre:

> [...] qual o critério legitimamente manipulável, sem agravos à isonomia, que autoriza distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos jurídicos diversos? Afinal, que espécie de igualdade veda e que tipo de desigualdade faculta a discriminação de situações e de pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia? (MELLO, 1995, p. 11).

Mello demonstra que caracteres como sexo, raça e credo religioso não entram em choque com o princípio da isonomia que estabelece três aspectos em que a lei permite o tratamento desigual sem a quebra desse princípio, buscando criar meios operativos para avaliar ações concretas relativas ao assunto:

> a) qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações, pode ser escolhido pela lei como fator discriminatório, donde se segue que, de regra, não é no traço de diferenciação escolhido que se deve buscar algum desacato ao princípio isonômico. (1995, p.17)
>
> b) o segundo reporta-se à correlação lógica abstrata existente entre o fator erigido em critério de discrímen e a disparidade estabelecida no tratamento jurídico diversificado (1995, p. 21), reforçando a necessidade de uma pertinência lógica, justificada e não arbitrária, para a discriminação. O artigo 5º da Constituição, nesse sentido, apenas buscou esclarecer que o sexo, a raça, o credo religioso não podem gerar, só por só, uma discriminação (1995, p. 18)

> c) a terceira atina à consonância desta correlação lógica com os interesses absorvidos no sistema constitucional e destarte juridicizados. (1995, p. 21) Não é qualquer diferença, conquanto real e logicamente explicável, que possui suficiência para discriminações legais. [...] Requer-se, demais disso, que o vínculo demonstrável seja constitucionalmente pertinente. É dizer: as vantagens calçadas em alguma peculiaridade distintiva hão de ser conferidas prestigiando situações conotadas positivamente ou, quando menos, compatíveis com os interesses acolhidos no sistema constitucional (1995, p. 42).

Só o respeito aos três aspectos garante o princípio da isonomia, ou seja, a situação avaliada deve estar em conformidade com todos eles.

É possível afirmar que o artigo constitucional referente à proteção do mercado de trabalho para a mulher está dentro do primeiro critério estabelecido por Mello; sua lógica, segundo critério, se estabelece diante das desigualdades observadas socialmente no acesso da mulher ao mercado de trabalho; e a constitucionalidade, terceiro critério, também está contemplada, pois a promoção do bem de todos, sem preconceitos e discriminação de sexo; é um objetivo positivo e está entre os fundamentos da Constituição brasileira. A mesma análise poderia ser realizada em relação à população negra.

Diante das posições expostas, podemos observar que a discussão normativa acerca da validade das ações afirmativas encontra sustentação legal em algumas interpretações, apesar de estas não serem, até o momento, majoritárias. Essa é uma área em disputa. Nem mesmo nos Estados Unidos as posições jurídicas sobre a constitucionalidade dessas ações foram consensuais e livres de controvérsias. A mesma Lei de Direitos Civis, nos seus artigos 6º e 7º, que serviu de sustentação às decisões favoráveis da Suprema Corte à implementação das ações afirmativas, hoje, por exemplo, tem servido para restringi-las. Existe um tênue equilíbrio na sua validade legal, fato esse que exige uma atenção à justificativa moral que essas ações teriam perante a

sociedade, ou seja, é necessário observar a sua legitimidade social.

Outra polêmica estrutura-se em torno da oposição entre políticas de ação afirmativa e políticas universalistas/sociais mais amplas. No âmbito do acesso ao ensino superior, esse debate contrapõe o uso do sistema de cotas a um maior investimento na educação básica e na expansão da educação superior.

O problema comum é a existência de uma seleção velada que situa brancos e negros, ricos e pobres em posição de desigualdade, quanto às oportunidades de acesso ao ensino superior. Aqueles que defendem políticas universalistas, argumentam que é necessário olhar a raiz do problema, no caso, a baixa qualidade do ensino básico na esfera pública e as poucas vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Para os que apoiam políticas de ações afirmativas, não deveria haver uma oposição entre as políticas adotadas mas, sim, uma combinação entre elas.

De acordo com Guimarães (1999), ações afirmativas não dispensam, mas exigem uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implemantada conjuntamente, já que as ações afirmativas são políticas restritas e limitadas, uma exceção utilizada apenas naqueles locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado. Dessa forma, enquanto os ensinos fundamental e médio exigem uma universalização, o ensino superior necessitaria de medidas que garantissem o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não pelo mérito ou dotes intelectuais, mas por critérios raciais e sociais.

Uma segunda questão, ainda relacionada a essa polêmica, é o debate entre o uso de políticas redistributivas (de caráter social) ou de políticas contrárias à discriminação (de caráter racial), ou uma combinação de ambas. No Brasil, ainda é forte a ideia de que uma política direcionada à população pobre necessariamente também beneficiaria os negros, por exemplo, já que estariam em maioria nessa camada. Aqueles que discordam dessa posição argumentam que ela esquece a especificidade do problema racial, já que a exclusão social não seria a mesma coisa que a discriminação racial.

Uma análise da eficácia de cada uma dessas políticas ou mesmo

de suas interdependências exigiria um acompanhamento de seus impactos e resultados a médio e longo prazo, o que, no momento atual, é tarefa difícil de realizar. Entretanto, alguns estudos desenvolvidos em outros países podem trazer uma contribuição para pensar tal debate.

Martin Carnoy (1995), em amplo estudo sobre a situação socioeconômica dos negros norte-americanos no período que vai dos anos 30 ao final do século XX, procura observar que fatores contribuíram para a melhoria de suas condições de vida e para a diminuição das desigualdades entre os grupos raciais. Controlando diversas variáveis, observa que os maiores ganhos da população negra ocorreram nos anos 40, 60 e início dos 70, quando governos sociais democratas intervinham na sociedade, desenvolvendo políticas de equalização de oportunidades. Já nos anos 50 e 80, quando os governos eram menos participativos e mais conservadores em termos sociais, os ganhos foram baixos, ainda que a economia estivesse em ritmo de crescimento, o desemprego fosse baixo e os níveis educacionais tivessem aumentado. Carnoy conclui de sua análise que a participação ativa do Estado na definição de políticas públicas e a combinação de políticas antipobreza e antidiscriminação são os principais fatores responsáveis pela melhora ou degradação das condições de igualdade social e econômica da população negra nos Estados Unidos.

A partir do contexto norte-americano, alguns poderiam argumentar que as desigualdades entre os grupos raciais apenas diminuíram em momentos mais favoráveis, mas nunca chegaram a ser eliminadas. Qual o sentido, então, de defender ações afirmativas para a população negra? Não seria melhor, em vez disso, defender mudanças de base, mais profundas e que cheguem à raiz do problema? Vejamos um exemplo de mudanças radicais nas estruturas da sociedade, como a Revolução Cubana e seus impactos sobre as desigualdades entre os grupos raciais.

Tanya K. Hernandez (2000) pesquisou no contexto cubano a eficiência de políticas sociais para a garantia de igualdade racial. A ideia que prevalecia à época da revolução ocorrida em Cuba, e presente também nos discursos de Fidel Castro, era que a discrimi-

nação e desigualdades raciais desapareceriam assim que o privilégio de classe fosse erradicado. Foi proibida qualquer forma de discriminação e abolido o uso de classificações raciais ou referências à raça, pois não existiriam cubanos brancos ou cubanos negros, mas apenas cubanos. O uso de políticas com enfoque racial era visto como divisivo, maléfico e desnecessário.

Podemos dizer que as políticas sociais utilizadas como medida para garantir uma igualdade substantiva foram abrangentes. Mas, qual o seu impacto sobre as desigualdades raciais? Do que pode ser observado pela pesquisa realizada por Hernandez, houve ganhos da população negra cubana em relação à situação em que vivia anteriormente. No entanto, as mudanças não foram suficientes para extinguir as desigualdades raciais, que persistem em diversos setores como o educacional, de bem-estar, da saúde, do mercado de trabalho, da representação política.

Em 1997, durante a Reunião do 5º Congresso do Partido Comunista Cubano, Fidel Castro reconhece que negros e mulheres estão sub-representados nos postos de liderança do governo e do Estado. Na ocasião, discutiu-se ainda a possibilidade de elaborar um programa de ações afirmativas para esses setores, sendo que a proposta de utilizar um método de representação numérica para negros e mulheres já estava em debate na 3a Reunião do Congresso, que data de 1986 (HERNANDEZ, 2000, p. 1.156-1.157).

O que é importante ressaltar dessa pesquisa é o reconhecimento, por parte do governo cubano de que políticas sociais apenas, mesmo que num contexto de revolução e profundas transformações, não são suficientes para lidar com o problema da discriminação e desigualdades raciais. Hernandez chega à conclusão de que se disparidades raciais continuam a existir numa nação como Cuba, que destinou extensos recursos para assegurar uma igualdade econômica substantiva aos seus residentes, é pouco provável que um programa mais modesto de política redistributiva possa extinguir as desigualdades raciais existentes nos Estados Unidos.

Uma política que se baseia em critérios unicamente sociais para responder a disparidades de ordem racial é incapaz de solucionar

de modo eficiente a discriminação racial ou a estratificação socioeconômica, pois não consegue desfazer as interconexões de raça e classe. Em ambos os contextos, que experimentaram uma história de escravidão e discriminação racial, o problema racial está associado ao social e um aspecto não pode ser solucionado sem que se considere também o outro (HERNANDEZ, 2000, p. 1.159).

Passados mais de dez anos do contexto de formulação, no Brasil, das primeiras políticas de ações afirmativas analisado nesse texto, ampliaram-se consideravelmente as iniciativas direcionadas a romper com o ciclo de discriminações e desigualdades raciais, em diversos setores, especialmente no ensino superior. Atualmente, temos muito material para analisar seu desenvolvimento, impacto e resultados iniciais, o que é muito positivo. Curiosamente, contudo, tais políticas continuam sendo objeto das mais variadas polêmicas; mas não poderia ser diferente. Conforme analisamos nos debates iniciais por elas suscitados, políticas como as ações afirmativas tocam em questões essenciais da organização de nossa vida em sociedade como, por exemplo, quanta igualdade estamos dispostos a garantir para o conjunto da população. Por melhor que sejam os argumentos, essa nunca será uma questão consensual. Nem precisa sê-lo. Faz parte das disputas por projetos de sociedade. É aí que reside, justamente, a riqueza do debate em torno das ações afirmativas, pois se mantém como uma discussão permanentemente em aberto.

Referências

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. Senado. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado. **Projeto de lei n. 13**: Relatório; Relator Lucio Alcantra. 25 jun. 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

CAPPELLIN, P. Ações afirmativas: uma estratégia para corrigir as desigualdades entre homens e mulheres. Centro Feminista De Estudos E Assessoria: **Discriminação positiva, ação afirmativa**: em busca da

igualdade. Brasília: CFEMEA, 1995. p.13-31.

CARNOY, M. **Faded dreams**: the politics and economics of race in America. New York: Cambridge University Press, 1995.

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. **Discriminação positiva, ação afirmativa**: em busca da igualdade. Brasília: CFEMEA, 1995.

CONTINS, M.; SANT´ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996.

DELGADO, M. B. G. Mais mulheres na direção da CUT. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p. 138-147, 1996.

GODINHO, T. Ação afirmativa no Partido dos Trabalhadores. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p. 148-157, 1996.

ESTUDOS FEMINISTAS. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ. PPCIS/Uerj. v. 4, n. 1, 1996. [Seção:Dossiê Ação Afirmativa]

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

HERNANDEZ, T. K**. An exploration of the efficacy of class-based approaches to racial justice**: the cuban context. U.C. Davis Law Review. University of California at Davis, v. 33, n. 4, p. 1.135-1.171, summer 2000.

JONES Jr., J. E. The rise and fall of affirmative action. HILL, H.; JONES Jr., J. E. (Eds.). **Race in America**: the struggle for equality. Wisconsin: University of Wisconsin Press, p. 345-368, 1993.

MARCHA ZUMBI. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: **Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida**. Brasília: Cultura Gráfica, 1996.

MARTINS, S. da S. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n.1, p. 202-208, 1996.

MELLO, C. A. B. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Malheiros, 1995.

MOEHLECKE, S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. **A Educação e os afro-brasileiros**. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p. 167-181.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EdUSP, 1996. p. 79-111.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999. [Relatório ONU]

SILVA Jr., H. Uma possibilidade de implementação da Convenção 111: o caso de Belo Horizonte. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EdUSP, 1996. p. 223-230.

Sobre os autores

Adlene Silva Arantes

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e Graduada em pedagogia também pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade de Pernambuco.

Adriana Maria Paulo da Silva

Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1999) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, onde também atua no Programa de Pós-graduação em Educação.

Alessandra Frota Martinez de Schueler

Doutora em Educação (2002) e Mestre em História (1997) pela Universidade Federal Fluminense, Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Professora de História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, instituição na qual também atua nos cursos de pedagogia e licenciatura.

Christianni Cardoso Morais

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009). Professora do Departamento das Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei.

Cynthia Greive Veiga

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui Graduação em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais (1982), Licenciatura Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1984), Mestrado em Educação pela Universidade

Federal de Minas Gerais (1987), Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994), Pós-doutorado em História na Universidade de São Paulo (2003). Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq- nível 1D.

Fábio Eduardo Cressoni

Possui graduação em História pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2006), Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008) e Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013). Atua como docente na Fundação Hermínio Ometto (FHO|UNIARARAS).

Ione Celeste de Souza

Possui Doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), mesma Instituição onde realizou Mestrado em História Social (1999). Possui Graduação em História, pela Universidade Católica do Salvador (1987), e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1992), com habilitação em Antropologia. Professora do Curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana, instituição na qual também atua no Programa de Pós-graduação em História.

Itacir Marques da Luz

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014), Mestre em Educação Popular pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005).

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Graduado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2011) e doutor em educação pela Universidade Federal do Paraná (2014).

Marcus Vinícius Fonseca

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1994), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2007), Pós-

-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, instituição na qual também atua no Programa de Mestrado em Educação.

Maria Lúcia Rodrigues Müller

Possui Graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1984), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2009 e 2013). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, onde orienta no mestrado e no doutorado. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), da mesma Universidade.

Marileia dos Santos Cruz

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Maranhão.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Professora Titular em Ensino-Aprendizagem e Relações Étnico-Raciais junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas-UFSCar. Integra o International Research Group on Epystemology of African Roots and Education. Conselheira do World Education Research Association (WERA) representando a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foi professora visitante junto a University of South Africa (1996), a Universidad Autonoma del Estado de Morelo, in Cuernavaca, México (2003), na Bolivar House da Stanford University, USA (2008). Tinker Visiting Professor no Center for Latin-American Studies da Stanford Uninersity, na California/USA (2015). Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Petrônio Domingues

Graduado em História pela Universidade de São Paulo (1997), instituição na qual também cursou o Mestrado (2001) e o Doutorado (2005) em História. Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor do Mestrado em História, desta mesma universidade.

Sabrina Moehlecke

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1997), instituição na qual também fez Mestrado em Educação (2000) e Doutorado em Educação (2004). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Graduada em História pela Universidade de São Paulo (2002), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2005), doutoranda em educação na Universidade de São Paulo. Professora assistente no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, onde ajudou a fundar e integra o NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiro e Indígena da Universidade Federal da Paraíba.

Willian Robson Soares Lucindo

Graduado em História pelo Centro Universitário FIEO (2006) e Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2010), doutorando em História na Universidade Estadual de Campinas. Professor de história na Rede Municipal de Educação de São Paulo.